

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
FERNANDA LANDOLFI MAIA

**O PARADOXO DA INTENSIFICAÇÃO: UMA ANÁLISE DO TRABALHO DOS
PROFESSORES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICO FEDERAL**

CURITIBA
2014

FERNANDA LANDOLFI MAIA

**O PARADOXO DA INTENSIFICAÇÃO: UMA ANÁLISE DO TRABALHO DOS
PROFESSORES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICO FEDERAL**

Tese de doutorado apresentada como requisito parcial à obtenção ao grau de Doutor em Sociologia, Programa de Pós-graduação em Sociologia, Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Dra. Benilde Maria Lenzi Motim

Co-orientadora: Dra. Maria Aparecida da Cruz Bridi


CURITIBA
2014

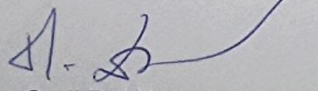


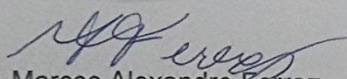
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
Rua General Carneiro, 460 - 9º andar-sala 906 Fone e Fax: 3360-5173

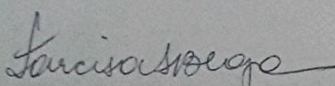
PARECER

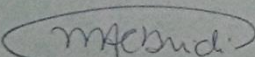
A banca examinadora, instituída pelo colegiado do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, do Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná, após arguir o(a) candidato(a) **Fernanda Landolfi Maia**, em relação ao seu trabalho de tese intitulado "O PARADOXO DA INTENSIFICAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO DOS PROFESSORES DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS" é de parecer favorável à APROVAÇÃO do(a) acadêmico(a), habilitando-o(a) ao título de *Doutor* em Sociologia, linha de pesquisa "Trabalho, Ruralidades e Meio Ambiente" da área de concentração em SOCIOLOGIA. Curitiba, 15 de dezembro de 2014.

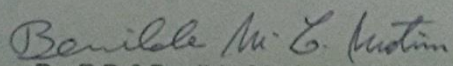

Prof. Dr. Elísio Estanque


Prof. Dr. Sadi Dal Rosso


Prof. Dr. Marcos Alexandre Ferraz


Profª Drª Maria Tarcisa Silva Bega


Profª Drª Maria Aparecida da Cruz Bridi
Co-orientadora


Profª Drª Benilde Maria Lenzi Motim
orientadora e presidente

Catálogo na publicação

Mariluci Zanela – CRB 9/1233

Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Maia, Fernanda Landolfi

O paradoxo da intensificação: uma análise do trabalho dos professores de Ensino Superior Público Federal / Fernanda Landolfi Maia – Curitiba, 2014.

293 f.

Orientadora: Profa. Dra. Benilde Maria Lenzi Motim

Co-orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida da Cruz Bridi

Tese (Doutorado em Sociologia) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

CDD 378.81

Dedico esta pesquisa

Aos meus pais, Dinorá Landolfi Maia e Celso
José Borba Maia (*in memoriam*).

Ao meu esposo Marcos José Valle.

AGRADECIMENTO

A construção dessa tese talvez tenha começado muito tempo atrás, quando eu ainda não tinha acesso ao ensino superior público e me questionava a respeito do que eu encontraria para dentro dos muros de uma universidade federal. Acredito que por isso, quando entrei nesta universidade, como discente e posteriormente como docente, me deparei com mundo que parecia tão distante de todas as possibilidades que a vida me reservava até aquele momento. Ali, comecei a observar a dinâmica da universidade pública, seus professores, sua infraestrutura e principalmente a pesquisa. Era possível respirar pesquisa, como nunca antes eu havia podido. Então veio o convite da Professora Maria Aparecida Bridi, para que eu participasse do GETS – Grupo de Estudos do Trabalho e Sociedade e me aproximasse cada vez mais da possibilidade de cursar um doutorado. Em 2011, após dois anos de muito estudo e preparo, consegui uma vaga no Doutorado em Sociologia da UFPR, propondo um estudo sobre o cotidiano de trabalho dos meus pares e porque não dizer, do meu próprio. Assim, como os sujeitos da minha pesquisa, eu iniciei meus estudos, intensificada, com uma carga horária elevadíssima de sala de aula, com as exigências de uma vice-coordenação de curso, acompanhada da obrigatoriedade de pesquisa e o desejo de não abandonar os projetos de extensão. Apresentando esse cenário, eu inicio meus agradecimentos, pois minha tese envolveu muitas e por vezes longas discussões com pessoas muito especiais, às quais agradeço todo empenho e dedicação. Cada uma a seu modo e tempo, participou desse processo.

À Professora Dra. Benilde Maria Lenzi Motim, orientadora, que me acolheu no programa de pós graduação em Sociologia e firmou diretrizes para o desenvolvimento de minha pesquisa, apontando os caminhos a serem seguidos. Obrigada, por mesmo em situação de intensificação plena, dar suporte aos meus estudos, inclusive apoiando meu estágio de Doutorado Sanduíche em Portugal.

À Professora Dra. Maria Aparecida da Cruz Bridi, co-orientadora, que me apresentou o GETS, me aproximou da pesquisa, debateu inúmeras vezes

minha tese e com muito carinho revisou meu texto, apoiando minhas ideias, fazendo críticas construtivas e tudo isso, em meio a um processo de intensificação, típico de um professor ativo da pós-graduação. Muito obrigada!

Ao Professor Dr. Elísio Guerreiro Estanque, por me acolher em meu Estágio de Doutorado em Portugal, na Universidade de Coimbra, possibilitando uma experiência ímpar para mim enquanto pesquisadora. Agradeço a CAPES, por financiar meu Estágio de Doutorado em Portugal, permitindo a ampliação de minha pesquisa e a participação em congressos internacionais. Agradeço ao Professor Dr. Marcos Ferraz, pela acolhida em Coimbra e apoio. Agradeço aos professores do programa de Pós Graduação que ministraram aulas intensas e me fizeram crescer como socióloga: Maria Tarcisa, Dimas Floriani, Simone Meucci. Agradeço aos colegas do GETS, que me apoiaram e permitiram que durante os Seminários Metodológicos fossem possíveis longos debates a respeito da minha tese. Um agradecimento especial ao Dr. Everson Navroski, Mariana, Candida, Eliandra, Eliana e Zélia. Aos colegas Rafael, Juan e Sivaldo. Ainda, agradeço ao Katiano, que sempre esteve pronto a ajudar com os trâmites documentais do doutorado.

Agradeço a minha coordenadora e amiga Profa. Ms. Zélia Freiburger, por me apoiar incondicionalmente, em todos os momentos, inclusive em meu pedido de afastamento para que eu pudesse concluir o doutorado. Por tudo, eu agradeço do fundo do meu coração. Agradeço aos diretores e coordenação pedagógica do SEPT/UFPR, por me apoiarem na realização do doutorado e conduzirem com afinco meu processo de afastamento. Agradeço as pessoas que tiveram uma participação ativa em minha vida e me ajudaram a chegar até aqui: Juliana Martinez, Maria Fernanda, Monica Defreitas, João Correia Defreitas, Vilma Aguiar, Paulo Eduardo, muito obrigada.

Agradeço a minha família, que sempre me apoiou, em toda a minha vida estudantil, em especial: minha mãe, Dinorá e meus irmãos Juliana e Celso, obrigada pelo apoio e amor. Por fim e não menos importante agradeço ao meu esposo, Marcos José Valle, companheiro de vida, um exímio pesquisador, por todo amor, carinho e dedicação comigo e com a minha pesquisa. Sem você eu não chegaria até aqui. A você o meu amor eterno.

*“O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo...”*

Alberto Caeiro – “O guardador de rebanhos”

RESUMO

O capitalismo contemporâneo, sob a égide de uma globalização competitiva, tem no uso das tecnologias sua força e incremento, promovendo uma compressão do tempo e do espaço. Uma das características desse processo é a flexibilização da produção, o que resultou na aceleração dos ritmos de trabalho e na realização de mais trabalho em um espaço de tempo cada vez menor. Parte dessa conjuntura deve-se a intensificação do trabalho que implica no alongamento das jornadas, maior ritmo e velocidade, exigências de polivalência e versatilidade, acúmulo de atividades, gestão por resultados e produtividade. Ao analisarmos o trabalho docente nas Universidades Federais, com as devidas mediações entre o mundo do trabalho no setor de serviços e o espaço laboral no universo acadêmico, constatou-se que no cotidiano dos professores, está presente o encurtamento dos seus prazos na realização das múltiplas atividades (ensino, pesquisa, gestão e extensão), com as quais estão envolvidos e que estão em constante ampliação. Esse cenário instigou a pesquisar sobre a intensificação do trabalho docente nas Universidades Públicas Federais, que é o objeto desta tese. Para esta análise, optamos por uma abordagem qualitativa e o campo empírico se constitui por um estudo de caso. A aproximação com o *locus* do trabalho dos professores se deu por meio de entrevistas semi-estruturadas, com professores doutores em regime de Dedicação Exclusiva, na Universidade Federal do Paraná. A tese afirma que o trabalho do professor é intenso, dada a suas natureza e configurações, mas também foi intensificado pelas transformações ocorridas na sociedade e influenciado pelas novas dinâmicas do capitalismo. As crises sofridas pela universidade e as transformações no mundo do trabalho (nos diferentes períodos e contextos), bem como as particularidades do campo acadêmico e a ação de seus agentes, promoveram um processo de intensificação, que se manifesta no cotidiano dos professores, na organização e nas dinâmicas do trabalho, que são implementadas a partir de um movimento externo (políticas públicas, processos de gestão etc.), mas que se consubstancia pelas mãos dos atores internos da instituição.

Palavras-chave: Trabalho docente, Intensificação, Universidades Federais.

ABSTRACT

The contemporary capitalism, under the aegis of a competitive globalization, finds its strength and improvement in the use of technology, promoting a different understanding of time and space. One of the features of this process is the labor flexibilization which resulted in the acceleration of the working pace and in the increase of work productivity within a shorter period of time. This frame is to a certain extent an outcome of the labor intensification that results in the lengthening of workdays, greater pace and speed, demands of polyvalence and versatility, accumulation of activities, managing for results and productivity. By analyzing the academia work of full professors in Public Federal Universities, with the necessary mediation between the world of work in the service sector and the labor space in academia, it was found that there has been a time shortening in the daily lives of full professors in their multiple-task performance (teaching, research, management and outreach activities), with which they are involved and constantly expanding. Within this framework, the aim of this thesis was to research the labor intensification of full professors at Public Federal Universities. For its analysis, a qualitative approach was conducted and a case study constituted the empirical research field. Semi-structured interviews with full professors were carried out at the Federal University of Parana to reach out their *locus* of work. The thesis argues that the full professor's work is intense and has been intensified not only because of its own constitution and configurations, but also due to the changes occurring in society and influenced by the new global capitalism dynamic. A process of intensification has been the result of the crises suffered by the university and the changes in the labor world (in different moments and contexts), as well as the particularities of the academic field and the agency of its actors. This intensification is manifested in the daily lives of professors, in the organization and dynamics of labor, implemented from external motions (public policies, management processes, among others) and concurrently embodied by the hands of the institution's internal actors.

Keywords: Teaching work, Intensification, Federal Universities

RÉSUMÉ

Le capitalisme contemporain, sous l'égide de la mondialisation, dont les caractéristiques sont la flexibilité de la production et l'utilisation de technologies, a entraîné l'accélération des rythmes de travail, ce qui implique l'exécution d'un travail intensifié et accompli dans un espace de temps de plus en plus court. Ce processus d'intensification est composé d'un plus grand effort dans l'accomplissement des activités, de prolongement des journées de travail, d'un rythme et d'une vitesse plus importants, de contraintes de polyvalence et de performance, de cumul d'activités, de gestion axée sur les résultats et la productivité. Cette réalité s'inscrit aussi dans le domaine académique, dans le quotidien des professeurs qui ont des délais de plus en plus réduits pour accomplir de multiples activités (enseignement, recherche, gestion et extension) qu'ils ont à faire. Cette conjoncture a stimulé cette recherche sur l'intensification du travail enseignant au sein des universités publiques fédérales, objet de cette thèse. Pour effectuer cette analyse, nous avons eu recours à une approche qualitative et le champ empirique est constitué d'une étude de cas. Le contact avec le locus de travail des professeurs a eu lieu au moyen d'entretiens semi-structurés, auprès de professeurs docteurs sous contrat de travail exclusif à l'Université Fédérale du Paraná. Cette thèse affirme que le travail du professeur est intense étant donné sa nature et sa configuration. D'autre part, il s'est intensifié à cause des transformations survenues dans la société contemporaine et de l'emprise exercée par un nouveau dynamisme du capitalisme. Les crises que l'université a subies et les transformations dans le monde du travail (dans des périodes et contextes variés), ainsi que les particularités liées au monde académique et à l'action de ses agents, ont encouragé un processus d'intensification, que l'on peut repérer dans le quotidien des professeurs, dans l'organisation et la réalisation du travail, qui sont mises en oeuvre à partir d'un mouvement externe (politique publique, procédés de gestion, etc.) mais qui prend forme par les mains des acteurs internes de l'institution.

Mots-clés : Travail enseignant, Intensification, Universités Fédérales.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADROS

QUADRO 1— EIXOS E DIMENSÕES DE ANÁLISE	35
QUADRO 2-RESUMO DOS ELEMENTOS QUE ENVOLVEM O PROFESSOR DA IDADE MÉDIA.....	52
QUADRO 3- características do trabalho do PROFESSOR DA IDADE MODERNA.....	60
QUADRO 4-ATIVIDADES DE COMPETENCIA DOS PROFESSORES NA IDADE MÉDIA E NA IDADE MODERNA	61
QUADRO 5-COMPARATIVO DAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DOS MODELOS: HUMBOLDIANO E NEWTONIANO	67
QUADRO 6-MODELO NORTE AMERICANO (MNA) DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	69
QUADRO 7-DAS FUNÇÕES DOCENTES E ATRIBUIÇÕES - DECRETO 19.851/31	82
QUADRO 8-LDB E IMPLICAÇÕES NAS ATIVIDADES DOCENTES	104
QUADRO 9-ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA E RESPECTIVOS ÓRGÃOS	120
QUADRO 10-ATIVIDADES DE CAPACITAÇÃO DOCENTE (no interstício).....	122
QUADRO 11-ATIVIDADES DE ENSINO NA UFPR	122
QUADRO 12-ATIVIDADES DE ORIENTAÇÃO DE ALUNOS.....	123
QUADRO 13-ATIVIDADES DE ADMINISTRAÇÃO/ACADÊMICAS.....	124
QUADRO 14-ATIVIDADES DE EXTENSÃO	125
QUADRO 15-ATIVIDADES ACADÊMICAS ESPECIAIS.....	126
QUADRO 16-ATIVIDADES DE PESQUISA.....	126
QUADRO 17-PRODUÇÃO CIENTÍFICA, TECNOLÓGICA, ARTÍSTICA E CULTURAL	127
QUADRO 18-- NÚMERO DE PROFESSORES POR SETOR	131
QUADRO 19-NÚMERO DE ALUNOS POR CURSO.....	143
QUADRO 20-AMPLIAÇÃO DAS ATIVIDADES DOCENTES.....	154
QUADRO 21-DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA – SIMULAÇÃO	160
QUADRO 22-ATIVIDADES VISÍVEIS (COMPUTADAS) E INVISÍVEIS RELACIONADAS À DOCÊNCIA/ENSINO	202
QUADRO 23-ATIVIDADES VISÍVEIS (COMPUTADAS) E INVISÍVEIS RELACIONADAS À EXTENSÃO	204
QUADRO 24-ATIVIDADES VISÍVEIS (COMPUTADAS) E INVISÍVEIS RELACIONADAS À GESTÃO .	205
QUADRO 25-ATIVIDADES VISÍVEIS (COMPUTADAS) E INVISÍVEIS RELACIONADAS À PESQUISA	206
QUADRO 26-OUTRAS ATIVIDADES RELACIONADAS AO CAMPO ACADÊMICO	208
QUADRO 27-SÍNTESE DA EVOLUÇÃO DOS TIPOS DE ATIVIDADES REALIZADAS ENTRE AS DÉCADAS DE 1980 E 2000	209
QUADRO 28-PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS EM RELAÇÃO À ADMINISTRAÇÃO DO TEMPO, JORNADA, CARGA HORÁRIA.....	222
QUADRO 29-PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS, EM RELAÇÃO À SALA DE AULA, GABINETES, ESCRITÓRIO EM CASA E OUTROS ESPAÇOS.	229
QUADRO 30-PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS, EM RELAÇÃO À TENSÃO ENTRE PARES, INTENSIDADE, DISPUTAS, RELACIONAMENTO INTERPESSOAL.....	245

QUADRO 31 - SISTEMAS INFORMACIONAIS E UTILIZAÇÃO	250
QUADRO 32-PAUTA LOCAL/APUFPR.....	265

TABELAS

TABELA 1-EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS EM ESTABELECIMENTOS PÚBLICOS E PRIVADOS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO, POR PERÍODOS DE CRESCIMENTO (1933 -1970)	88
TABELA 2-GRATIFICAÇÃO DE DEDICAÇÃO EXCLUSIVA LEI N. 1969/82	90
TABELA 3-NÚMERO DE FUNCIONÁRIOS TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM EXERCÍCIO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS E TAXA DE CRESCIMENTO, SEGUNDO REGIÕES 1991-1998.....	102
TABELA 4-AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES A RESPEITO DA INTENSIDADE DO TRABALHO ATUAL	167
TABELA 5-COMPARAÇÃO DA DURAÇÃO DA JORNADA ATUAL COM A JORNADA QUANDO ENTRARAM NA UNIVESIDADE	168
TABELA 6-COMPARAÇÃO DO RITMO E VELOCIDADE DO TRABALHO ATUAL COM RITMO E VELOCIDADE DE QUANDO ENTRARAM NA UNIVERSIDADE.....	171
TABELA 7-ACÚMULO DE ATIVIDADES PERCEBIDAS PELOS PROFESSORES	173
TABELA 8-EXIGÊNCIA DE POLIVALÊNCIA, VERSATILIDADE E FLEXIBILIDADE DOS PROFESSORES.	176
TABELA 9-PROFESSORES QUE ASSUMIRAM FUNÇÃO DE GESTÃO NA UNIVERSIDADE	178
TABELA 10-COMPARAÇÃO ENTRE OS PROFESSORES QUE UTILIZAM A RESIDÊNCIA PARA EXECUÇÃO DE PARTE DE SUAS ATIVIDADES DOCENTES	224
TABELA 11-COMPARAÇÃO DAS CONDIÇÕES OBJETIVAS DE TRABALHO ATUAL, COM AS CONDIÇÕES DE QUANDO ENTRARAM NA UNIVERSIDADE	230
TABELA 12-PERCEPÇÃO DOS DOCENTES A RESPEITO DAS TENSÕES ENTRE COLEGAS DE TRABALHO	238

LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - PERFIL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS POR FAIXA ETÁRIA	30
GRÁFICO 2 - PERFIL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS POR GÊNERO	31
GRÁFICO 3 - ESTADO CIVIL DOS ENTREVISTADOS POR ESTADO CIVIL.....	31
GRÁFICO 4- DÉCADA EM QUE OS PROFESSORES ENTRARAM NA UFPR	32
GRÁFICO 5- REGIME DE TRABALHO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS	33
GRÁFICO 6- EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE INSTITUIÇÕES - BRASIL 1980-1998.....	98
GRÁFICO 7- EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE FUNÇÕES DOCENTES EM ENSINO SUPERIOR EM EXERCÍCIO NO BRASIL ENTRE 1980 E 1998	101
GRÁFICO 8- OFERTA DE VAGAS NA GRADUAÇÃO PRESENCIAL, NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE 2003 A 2011	112
GRÁFICO 9- MATRÍCULAS NA GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE 2003 A 2011	113
GRÁFICO 10- NÚMERO DE DOCENTES NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE 2003 A 2011	114
GRÁFICO 11-NÚMERO DE TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE 2003 A 2011	115
GRÁFICO 12- CRIAÇÃO DE UNIVERSIDADES FEDERAIS LINHA CRONOLÓGICA DE 1919 A 2014	115
GRÁFICO 13- NÚMERO DE PROFESSORES POR REGIME DE TRABALHO NO SETOR DE EDUCAÇÃO	132
GRÁFICO 14- NÚMERO DE PROFESSORES POR REGIME DE TRABALHO NO SETOR DE EXATAS	133
GRÁFICO 15- NÚMERO DE PROFESSORES POR REGIME DE TRABALHO NO SETOR DE HUMANAS	134
GRÁFICO 16- NÚMERO DE PROFESSORES POR REGIME DE TRABALHO NO SETOR DE CIÊNCIAS JURÍDICAS	135
GRÁFICO 17- NÚMERO DE PROFESSORES POR regime de trabalho no SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	136
GRÁFICO 18- NÚMERO DE PROFESSORES POR regime de trabalho NO SETOR SAÚDE	137
GRÁFICO 19- NÚMERO DE PROFESSORES POR REGIME DE TRABALHO NO SETOR DE TECNOLOGIA	138
GRÁFICO 20- NÚMERO DE PROFESSORES POR REGIME DE TRABALHO NO CENTRO DE ESTUDOS DO MAR.....	139
GRÁFICO 21- NÚMERO DE PROFESSORES POR CARGA HORÁRIA NO SETOR DE CIÊNCIAS DA TERRA	140
GRÁFICO 22- NÚMERO DE PROFESSORES POR REGIME DE TRABALHO NO SETOR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.....	141
GRÁFICO 23- NÚMERO DE PROFESSORES POR REGIME DE TRABALHO NO SETOR DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS	142
GRÁFICO 24-AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES A RESPEITO DA INTENSIDADE DO TRABALHO ATUAL.....	167

FIGURAS

Figura 1- DIAGRAMA DA SEQUENCIA DE AÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE NA IDADE MÉDIA.....	53
Figura 2-DIAGRAMA DA SEQUENCIA DE AÇÕES DO DOCENTE NA IDADE MODERNA.....	61
Figura 3-AMPLIAÇÃO DAS RESPONSABILIDADES DOCENTES NAS UNIVERSIDADES: COMPARATIVO (Idade Média, Moderna, Séc. XIX e XX)	72
Figura 4-DIAGRAMA DAS ATIVIDADES-FIM DOCENTES (ANOS 1930).....	83
Figura 5-AMPLIAÇÃO DAS RESPONSABILIDADES DOCENTES NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: COMPARATIVO.....	94
Figura 6-SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO	187
Figura 7 - DIAGRAMA SOCIEDADE X INDIVÍDUO (ABORDAGEM MARXISTA).....	192
Figura 8-MAPA CONCEITUAL DAS ATIVIDADES-FIM E ATIVIDADES-MEIO DO TRABALHO DOCENTE	199

LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

Apêndice A – Roteiro de Entrevista.....	282
Anexo I – Termo de Livre Consentimento Livre e Esclarecido.....	289
Anexo II – Ficha modelo Avaliação trienal CAPES.....	290

LISTA DE SIGLAS

ANDES-SN- Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior

BM - Banco Mundial

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

DE - Dedicação Exclusiva

DEED - Diretoria de Estatísticas Educacionais

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FMI - Fundo Monetário Internacional

GED- Gratificação de Estímulo à Docência

GETS – Grupo de Estudos Trabalho e Sociedade

IES- Instituição de Ensino Superior

IFES - Instituição Federal de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LULA- Luiz Inácio Lula da Silva

MARE - Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MEC - Ministério da Educação

OIT - Organização Internacional do Trabalho

OMC - Organização Mundial do Comércio

PL - Projeto de Lei

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PROGEPE – Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas

PIT – Plano Individual de Trabalho

PUCRCE - Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos

REUNI – Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades

Federais

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SEEC/MEC - Serviço de Estatística do Ministério da Educação e Cultura

UFPR – Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1 - O CAMPO: PERCURSO METODOLÓGICO, ESCOLHA DO OBJETO, SUJEITOS E DADOS	25
1.1 A ESCOLHA E O PERFIL DOS SUJEITOS.....	28
1.2 A ESCOLHA DO OBJETO E DOS EIXOS DE ANÁLISE.....	34
1.3 ABORDAGEM QUALITATIVA NA PESQUISA SOCIAL	36
1.4 ALGUMAS IMPRESSÕES SOBRE O CAMPO	38
CAPÍTULO 2 – AS UNIVERSIDADES E A CARREIRA DOCENTE EM OUTROS TEMPOS E CONTEXTOS: UM OLHAR SOBRE O CAMPO ACADÊMICO.....	40
2.1 AS UNIVERSIDADES E A CARREIRA DOCENTE NA IDADE MÉDIA: BREVE HISTÓRICO.....	42
2.2 AMPLIAÇÃO DAS ATIVIDADES DOCENTES: AS UNIVERSIDADES E A CARREIRA DOCENTE NA IDADE MODERNA (SÉCULO XV AO XVIII).....	54
2.3 A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE CULTURA: DO SÉCULO XIX E PRINCÍPIOS DO SÉCULO XX (1800 – 1945).....	63
CAPÍTULO 3 – PANORAMA HISTÓRICO E SOCIOLÓGICO DA CARREIRA DE DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO FEDERAL NO BRASIL	77
3.1 BREVE HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA.....	78
3.2 A CARREIRA DOCENTE: DO PERÍODO DA REDEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRA (1985) À DÉCADA NEOLIBERAL (1990)	90
3.3 AS POLÍTICAS DE AMPLIAÇÃO DE VAGAS E ACESSO: OLHARES PARA DÉCADA DE 2000.	108
3.4 DO GLOBAL AO LOCAL: A UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.....	116
3.4.1. Estrutura e funcionamento.....	118
3.4.2 Carreira Docente da UFPR na atualidade	121
3.4.3 Órgãos colegiados: competências e composição	129
3.5 NÚMERO DE PROFESSORES POR SETOR/DEPARTAMENTO	130
CAPÍTULO 4 – AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE E OS AGENTES DA INTENSIFICAÇÃO	146
4.1 O TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA COMPRESSÃO TEMPO-ESPAÇO	147

4.2 MAIS TRABALHOS E MENOS TEMPO: O TRABALHO DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DA INTENSIFICAÇÃO.....	153
4.3 A MULTIPLICAÇÃO DAS ATIVIDADES E A AMPLIAÇÃO DA JORNADA	159
4.4 ELEMENTOS DA INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO: INTENSIDADE, RITMO E VELOCIDADE, ACÚMULO DE ATIVIDADES, POLIVALÊNCIA	166
4.5 A GESTÃO COMO ELEMENTO DE INTENSIFICAÇÃO	177
4.6 A PRODUTIVIDADE E A INTENSIDADE: OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO.....	182
4.7- INTENSIFICAÇÃO INDIVIDUAL E INTENSIFICAÇÃO COLETIVA.....	190
CAPÍTULO 5 – O PARADOXO DA INTENSIFICAÇÃO: UMA ANÁLISE DO COTIDIANO DO TRABALHO DOCENTE NA UFPR.....	197
5.1 ENTRE O VISÍVEL E O INVISÍVEL: O PERCURSO ATÉ A ATIVIDADE-FIM..	200
5.2 - A FLEXIBILIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.....	208
5.3 - O TEMPO DE TRABALHO E DE NÃO TRABALHO SOB A ÓTICA DOCENTE	215
5.4 - O ESPAÇO DE TRABALHO E DE NÃO TRABALHO.....	223
5.5 - AS CONDIÇÕES OBJETIVAS DE TRABALHO DOS PROFESSORES.....	230
5.6 - AS RELAÇÕES ENTRE OS PARES	237
5.7 - NOVAS TECNOLOGIAS E IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE	247
5.8 -SATISFAÇÃO COM A PROFISSÃO E ANÁLISE DA PRÓPRIA CARREIRA..	258
CONSIDERAÇÕES FINAIS: À GUIA DE CONCLUSÃO	268
REFERÊNCIAS	274
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	281
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA	282

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa situa-se no campo dos estudos da sociologia do trabalho, tendo como objeto a intensificação do trabalho docente. Inserimo-nos neste debate analisando em que medida o processo de intensificação se manifesta e é percebido no cotidiano dos professores e em suas condições objetivas de trabalho.

A intensificação não é uma característica exclusiva da categoria docente no âmbito universitário, ela se manifesta em todos os setores do trabalho, pois, segundo Rosso (2008), implica, dentro de uma perspectiva do capitalismo flexível, na exigência de mais trabalho, gestão por resultados, polivalência e versatilidade, bem como na ampliação das jornadas dos trabalhadores, sendo essas características comuns para todas as atividades existentes nas transformações ocorridas na relação de compressão tempo-espço (Harvey, 2006). Ou seja, há mais trabalho sendo realizado no mesmo espaço de tempo ou, ainda, em um espaço de tempo menor.

Nossa motivação para este estudo é a percepção de um cenário atual, dentro da academia, em que os professores das universidades públicas federais vêm trabalhando cada vez mais, em múltiplas atividades, porém com prazos mais curtos para a execução de tarefas – tratado na tese como “tarefismo” - em uma estrutura universitária que nem sempre acompanha as reais demandas de suporte para as condições ideais daquilo que, em teoria, se espera alcançar. Nesta disparidade de novas exigências e condições de trabalho, o recorte principal se pauta nos últimos trinta anos, período em que significativas transformações atingem a categoria docente, que passou por inúmeras alterações em termos de carreira, direitos e deveres.

O “tarefismo”, como será chamado ao longo da tese o excesso de tarefas – em muitos casos microtarefas realizadas pelos professores – é o mote das nossas investigações, bem como as metas de produtivismo acadêmico e a polivalência referente às múltiplas funções por eles assumidas.

Nos últimos anos houve um aumento significativo nas pesquisas cuja temática é a intensificação do trabalho docente nas universidades públicas federais. Contudo, para esta pesquisa, partimos do pressuposto inicial de que a compreensão do processo de intensificação do trabalho docente e suas implicações na organização e nas condições de trabalho exigem, primeiramente, que se compreenda o campo acadêmico e suas especificidades.

Na formulação da hipótese desta pesquisa assumimos a premissa de que o trabalho do professor é intenso, dadas as suas configurações. Entretanto, as crises sofridas pela universidade, bem como as transformações no mundo do trabalho - nos diferentes períodos e contextos - as particularidades do campo acadêmico e a ação de seus agentes, promoveram um processo de intensificação. Essa realidade implica na organização e nas dinâmicas do trabalho que são implementadas a partir de um movimento externo (por meio de políticas públicas, processos de gestão etc.), mas que se consubstancia também pelas mãos dos atores internos da instituição.

Percebemos a ampliação das atividades como um processo que se constitui em função da soma das atividades consideradas de base técnica da profissão, existentes também em outros períodos históricos, como também daquelas atividades que foram sendo inseridas, a partir de sua relação com o Estado e a Sociedade. Nesse contexto sócio-político ela também transforma, reconfigura e reorganiza a profissão docente. Não perdemos de vista as transformações do mundo do trabalho e suas implicações nas atividades docentes e para tal nos apoiamos nas teorias da compressão tempo-espço em Harvey (2006) e na teoria da intensificação e mais trabalho em Rosso (2007, 2008), Cardoso (2007) e Devezies (2009).

Estabelecendo a relação entre o global e o local, identificamos as transformações do trabalho docente num âmbito mais geral, em uma macroanálise, chegando a uma microanálise local. Por isso, esta pesquisa se caracteriza por um estudo de caso, tendo em vista que analisamos a organização do trabalho dos professores da Universidade Federal do Paraná. Os sujeitos desta pesquisa são professores doutores que entraram na universidade no início da década de 1980, 1990 ou 2000 e que estão

preferencialmente¹ na condição de dedicação exclusiva. A escolha desta universidade, especificamente, se deu em virtude de que a autora da presente tese atua como professora efetiva na condição de dedicação exclusiva – o que, de certa forma, facilitou² a captação das entrevistas – e, também pelo fato de estar na situação de discente do programa de pós-graduação, podendo assim, lançar um duplo olhar a respeito deste universo acadêmico.

Organizamos a tese em cinco capítulos; no capítulo 1, a temática é “O campo: percurso metodológico, escolha do objeto e dados”. Nesse capítulo apresentamos o percurso metodológico, bem como a escolha do método para desenvolvimento dessa tese e os instrumentos para coleta de dados. Fazemos uma síntese do caminho epistemológico eleito e explicamos a proximidade da autora com o campo. Apresentamos o perfil dos sujeitos da pesquisa que é composto por professores doutores, em regime de dedicação exclusiva, que já tiveram contato com as quatro esferas da universidade: docência, pesquisa, extensão e gestão. Justificamos, neste primeiro capítulo, a escolha da entrevista como principal ferramenta para análise do campo empírico, apontando em que medida esta ferramenta colaborou para uma coleta profícua, no que tange às informações pertinentes às condições de trabalho dos professores, bem como à organização do trabalho e aos possíveis processos de intensificação.

No capítulo 2, intitulado “As universidades e a carreira docente em outros tempos e contextos: um olhar sobre o campo acadêmico”, apresentamos as principais características do campo acadêmico, apontando como se constituiu historicamente a carreira docente e a organização do trabalho do professor nas universidades. Consideramos que este capítulo foi um dos desafios da tese, pois a bibliografia analisada nos permitiu o contato com especificidades da carreira docente em outros tempos e contextos como a Idade Média, Moderna e Contemporânea. Ressaltamos que não se trata de uma tese de cunho histórico. Nosso intento foi o de compreendermos o campo acadêmico constituído em tempos remotos e identificarmos as características

¹ Em alguns setores, como Direito ou Medicina, devido à especificidade da área, foi necessário entrevistar professores com 40 horas ou 20 horas semanais

² Encontramos dificuldades no agendamento de entrevistas com os professores por conta do excesso de atividades desenvolvidas por eles.

ou certa “essência” da profissão docente, bem como as dinâmicas de trabalho ou as atividades que foram sendo inseridas no cotidiano do trabalho do professor. Esse levantamento bibliográfico só foi possível em função de nosso Estágio de Doutorado Sanduíche, realizado em Coimbra/Portugal e o contato com as pesquisas de historiadores europeus que tratam de remontar o cotidiano do trabalho dos professores em outros períodos históricos. Ao realizarmos essa inserção em modelos de universidades europeias e norte-americanas, pudemos compreender alguns de seus reflexos no modelo adotado pelas universidades no Brasil e que, conseqüentemente, implicaram nas configurações do trabalho docente.

No capítulo 3 –“Panorama histórico e sociológico da carreira de docente no ensino superior público no Brasil”, apresentamos uma breve análise histórica da criação das universidades no Brasil, não perdendo de vista o trabalho do professor universitário. Apontamos como se constituiu a carreira do professor de ensino superior no Brasil, desde os institutos isolados no início do século XIX, passando pelas grandes transformações da universidade brasileira nos anos de 1930 e as primeiras regulamentações da carreira docente, dando destaque para o período de 1980 a 2000. Analisamos que as reestruturações ocorridas no sistema de ensino superior brasileiro, bem como as políticas públicas e legislações para as universidades e para a carreira docente, trouxeram enormes dificuldades aos professores durante a década de 1990. Tais dificuldades ocorreram devido às estratégias do Governo Federal para contenção de gastos, assim como as políticas de acesso ao ensino superior e alterações na carreira docente da década de 2000. Refletimos, principalmente, sobre os sistemas de avaliação criados entre as décadas de 1990 e 2000 que implicaram em intensificação do trabalho do professor.

No Capítulo 4 –“As condições do trabalho docente e os agentes da intensificação” trazemos de modo mais direto o campo empírico em diálogo com algumas teorias que vêm analisando os processos de intensificação do trabalho. Com base nos estudos realizados por Rosso (2007, 2008) e Cardoso (2007), discutimos o conceito de intensificação, intensidade do trabalho e produtividade, que são conceitos-chave para compreender de que maneira as atividades docentes se ampliaram e como configuraram o trabalho docente.

Consideramos que o atual contexto do capitalismo de regime de acumulação flexível, aliado à inserção das novas tecnologias de informação (iniciado nas décadas de 1960 e 1970) e atrelado às mudanças na relação tempo-espço (HARVEY, 1992; CASTELLS, 1996) corroborou com as transformações sofridas nas relações entre o trabalhador e a execução das atividades relacionadas ao seu trabalho, na medida em que os próprios docentes têm visto o número e os tipos de atividades ampliarem significativamente nos últimos trinta anos. Por sua vez, as dinâmicas de trabalho - influenciadas pelas novas tecnologias informacionais e/ou pela própria velocidade da informação - transformaram a organização do trabalho dos professores em todo o mundo e, particularmente, no caso estudado nesta tese. Além disso, analisamos as atividades visíveis e invisíveis realizadas pelos professores, ou seja, aquelas que são estabelecidas pela própria universidade e que são contabilizadas para progressões funcionais (visíveis) e aquelas que são realizadas entre uma atividade e outra, conhecidas como atividades-meio (invisíveis), mas que são fundamentais para a efetivação do trabalho como um todo.

O Capítulo 5 – “O paradoxo da intensificação: uma análise do cotidiano do trabalho docente na UFPR” objetiva estudar as configurações do trabalho docente a partir das vivências dos professores no que tange ao cotidiano da universidade. Com base na ideia de campo acadêmico dinâmico, transformado e reorganizado, foi possível refletir a respeito das atividades permanentes e daquelas que foram sendo inseridas, seja por uma característica própria da carreira que exige não só amplo esforço físico e emocional dos seus trabalhadores, mas, principalmente, pelo elevado esforço intelectual despendido em cada nova atividade. Embora a carreira tenha uma base técnica, como pudemos identificar nesse estudo, a cada momento histórico da universidade houve o aumento ou a inserção de novas atividades para o professor, o que contribuiu para torná-la complexa, múltipla e, por vezes, difusa.

Tratamos a temática da intensificação como um paradoxo, por identificarmos a existência de uma intensificação coletiva que advém das reconfigurações sofridas pela categoria docente e por determinações dos atores externos à universidade - como os órgãos de financiamento - em

conjunto com as ações dos atores internos. Da mesma forma, percebemos uma intensificação individual que ocorre em função das escolhas pessoais do professor no que tange às suas aspirações quanto à carreira ou por conta do perfil profissional que o aproxima de determinadas atividades.

Ao final desta tese, destacamos a intensificação como um desafio a ser analisado pelos pesquisadores, tendo em vista que ela pode ser ao mesmo tempo individual e coletiva. Essa perspectiva nos permitiu ponderar o quanto a temática que envolve a intensificação do trabalho docente se mostra complexa e emergente, apresentando dinâmicas tanto externas (dos sistemas econômicos, políticos e sociais, dos indicadores de produção e produtividade que se impõem à universidade), quanto internas (como os professores absorvem, aderem e/ou se adaptam a essas demandas). Olhar esse movimento “de fora” e “de dentro” é necessário uma vez que as universidades, na contemporaneidade brasileira, são autarquias que mantêm certa autonomia; portanto, é preciso considerar também que são os atores, no interior das universidades - em suas várias instâncias de decisão e nos embates políticos que se estabelecem - que implementam ou não, adotam, aderem ou adaptam modalidades que podem representar em mais ou menos intensificação do trabalho.

CAPÍTULO 1 - O CAMPO: PERCURSO METODOLÓGICO, ESCOLHA DO OBJETO, SUJEITOS E DADOS

“Ao tomar como objeto um mundo social no qual se está preso, somos obrigados a encontrar, numa forma que se pode dizer dramatizada, um certo número de problemas epistemológicos fundamentais, todos ligados à questão da diferença entre o conhecimento prático e o conhecimento erudito e principalmente à dificuldade particular da ruptura com a experiência autóctone e com a restituição do conhecimento obtido à custa dessa ruptura. Conhece-se o obstáculo ao conhecimento científico que tanto o excesso de proximidade quanto o excesso de distância representam a dificuldade de instaurar esta relação de proximidade rompida e restaurada que , à custa de um longo trabalho sobre o objeto mas também sobre o sujeito da pesquisa, permite integrar tudo o que só se pode conhecer se se está lá e tudo o que não se pode ou não se quer conhecer porque não se está lá.”
(Bourdieu, Homo Academicus, 1996, p. 21)

A escolha do caminho epistemológico foi pano de fundo ao desenharmos o escopo desta pesquisa. Tal ação se justifica em função da pesquisadora pertencer ao *locus* dos sujeitos participantes e assim como Bourdieu descreve na epígrafe acima, tomamos como objeto um mundo social no qual estamos plenamente inseridos (como docente e discente), neste caso, o campo acadêmico.

Apresentamos neste capítulo, inicialmente, a perspectiva metodológica eleita, uma pesquisa de cunho qualitativo, ilustrada por um estudo de caso, a partir do local de trabalho dos professores, dentro da Universidade Federal do Paraná, analisando suas vivências com relação a organização do trabalho.

Nosso objeto é a intensificação do trabalho docente e para tal, esta pesquisa partiu de algumas perguntas iniciais que antecederam a hipótese da presente tese, entre elas: houve um processo de intensificação ou as

atividades deste trabalhador são predominantemente intensas na sua essência? Como se configura o trabalho do professor das universidades públicas federais e em que medida ocorre a intensificação? O que se tem é mais trabalho e menos tempo? A intensificação é decorrente das metas de produtividade impostas aos programas de pós-graduação? Tais indagações surgiram no exato momento da revisão do projeto de tese onde foi estabelecido o percurso metodológico que seria eleito em função da posição do pesquisador.

Esta pesquisa se constitui, portanto, como um estudo de caso, uma vez que o nosso recorte tem como foco o trabalho de um conjunto de docentes de uma única instituição, a Universidade Federal do Paraná. Ainda que, as questões abordadas na tese dialoguem com investigações de outras universidades públicas federais, é com base nos sujeitos desta universidade que o trabalho foi composto. Destacamos também o fato de termos um local privilegiado de análise para o desenvolvimento desta pesquisa, como professora e aluna desta instituição.

O percurso empírico desta pesquisa, utiliza como instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada³, de uma perspectiva qualitativa, e do ponto de vista quantitativo, em dados estatísticos gerados a partir de análises de currículos Lattes dos docentes e de dados disponíveis em sites oficiais como CAPES, CNPQ, IPEA, INEP, IBGE e DIEESE.

Analizamos o conjunto de atividades que compõe o trabalho do professor, a saber, o ensino, pesquisa, extensão e gestão, realizados pelos professores na Universidade e fora dela, apontando, de que maneira essas atividades são desenvolvidas no dia a dia e se elas têm ampliado. Por conta deste “mapeamento” optamos por um grupo de sujeitos aparentemente homogêneo, no que se refere ao perfil de titulação, regime de trabalho e atividades desenvolvidas. Para este levantamento convidamos, em princípio, professores doutores em regime de dedicação exclusiva, cujo perfil da amostra detalhamos neste capítulo.

Destacamos que nossa proximidade com o campo ao mesmo tempo em que é uma posição privilegiada, pode representar um “perigo” empírico, na

³ O roteiro da entrevista está disponibilizado nos apêndices da presente tese.

medida em que carregamos pré-noções a respeito tanto dos sujeitos, quanto do objeto que esta tese se propõe a investigar, que é a intensificação. Para Bourdieu, esse trabalho é visto como um desafio que representa

o estudo de um mundo ao qual se está ligado por todas as formas de investimentos específicos, inseparavelmente intelectuais e “temporais”, só se pode sonhar primeiramente com a fuga: a preocupação em escapar da suspeita de tomar partido leva um esforço para desaparecer com o sujeito “interessado”, “prevenido”. (BOURDIEU, 2013, p.26)

Para isso, foi preciso nos distanciar daquilo que, em primeira instância, parecia familiar, para então identificarmos as inúmeras particularidades existentes numa mesma instituição e que por consequência faz deste cenário, não mais um objeto singular, mas sim múltiplo e complexo, que dispendeu nossa dedicação para compreendê-lo, descortinando assim os elementos que compõem o trabalho docente.

Para este distanciamento, tivemos duas ações ao longo do percurso do doutorado. A primeira se deu na análise dos sujeitos, no início do processo de pesquisa de campo, e na escolha por setores da universidade que não faziam parte do cotidiano da pesquisadora, possibilitando a aproximação com rotinas, espaços e vivências, até então desconhecidas. Num segundo momento da pesquisa, após a qualificação da tese, partimos para um estágio, na modalidade sanduíche, em Coimbra/Portugal, com duração de seis meses. Nossa finalidade foi realizar o contato com outra realidade no que tange ao trabalho docente em universidades e tentar perceber diferenças ou similitudes a respeito da organização e configuração do trabalho docente, por meio de uma breve aproximação com um novo campo. Contudo, sem pretensões de realizarmos uma análise comparativa, o contato com outra realidade nos permitiu um olhar mais crítico para a realidade brasileira.

Outro propósito deste estágio foi realizarmos um levantamento bibliográfico a respeito da carreira docente e do trabalho dos professores em outros tempos e contextos, alguns aspectos históricos da Idade Média, Idade Moderna e Contemporânea, que nos ajudaria a compreender a ampliação das atividades docentes ao longo do tempo.

Com relação a pesquisa de campo realizada com os professores da Universidade Federal do Paraná, a interação entre pesquisador e sujeitos ocorreu de maneira intensa no campo da presente tese. Vale ressaltar que, em princípio a escolha dos sujeitos desta pesquisa obedece a um critério pré-estabelecido, que ao longo do estudo precisou ser revisto por conta das características dos setores pesquisados, porém, grande parte dos professores entrevistados teve contato conosco pela primeira vez durante o campo de pesquisa da tese. Para Bourdieu não se escapa

ao trabalho de construção do objetivo e a responsabilidade que isso implica. Não há objeto que não envolva um ponto de vista, mesmo em se tratando do objeto produzido com a intenção de abolir o ponto de vista, isto é, a parcialidade, de ultrapassar a perspectiva parcial que está associada a uma posição do espaço estudado. Mas as próprias operações da pesquisa, que forçam a explicitar e a formalizar os critérios implícitos da experiência ordinária, têm por consequência tornar possível o controle lógico de seus próprios pressupostos. (BOURDIEU, 2013, p. 27)

Temos clareza, portanto, de que a construção que fizemos não foi neutra, embora pautada pela objetividade. Não esgotamos e nem demos um ponto final para as nossas descobertas. Nosso intuito foi investigar a existência ou não de um processo de intensificação no que tange o trabalho do professor nas universidades, bem como as mudanças na organização do trabalho. Por isso, achamos adequado fazer um breve panorama histórico sobre o campo da atividade universitária, em épocas longínquas, como aquelas denominadas pela historiografia como Idade Média, Moderna e Contemporânea. O objetivo de trazermos um apanhado sobre o trabalho do professor universitário em outros tempos e contextos, mesmo correndo o risco de grandes saltos, foi tão somente para situar a atividade do professor, as principais mudanças e como esta profissão foi se configurando até os dias atuais.

1.1 A ESCOLHA E O PERFIL DOS SUJEITOS

Os critérios que nortearam a escolha dos professores entrevistados atendem às diretrizes desta pesquisa que pretendem apontar as alterações na carreira docente e suas implicações nas condições de trabalho dos

professores, assim como, em que medida as políticas públicas e legislações para a educação das últimas três décadas, atingem estes trabalhadores da universidade pública.

Embora seja uma pesquisa qualitativa partimos de uma amostra intencionalmente estruturada a partir das classes na carreira, titulação, área científica de atuação, ano de ingresso na Universidade Federal do Paraná e cargos administrativos ocupados. O plano de análise dos dados envolveu como categorias principais, elementos que podem implicar em intensificação do trabalho, alterações de jornada e sobreposição de atividades. Destas derivaram outras analisadas no decorrer da tese.

Os critérios de escolha dos sujeitos de pesquisa foram orientados por entrevistar docentes com regime de dedicação exclusiva, a titulação de doutor, portanto estar na universidade como professor adjunto, associado ou titular, ter entrado na universidade nas décadas de 1980, 1990 ou 2000, e além das atividades como docentes, em sala de aula, seja graduação e/ou pós-graduação, atividades como pesquisador ou extensão, ter assumido funções administrativa (coordenação de curso, membro de colegiado e outros).

Durante a pesquisa, ao tentarmos abordar todos os setores da universidade, foi preciso alterar o perfil dos sujeitos da pesquisa para englobar a universidade na sua totalidade. Alguns departamentos da universidade são predominantemente constituídos por professores que não estão em regime de dedicação exclusiva. Por este motivo escolhemos alguns pesquisados que não estão na condição de dedicação exclusiva, portanto são 40 horas ou 20 horas, para análise da intensificação com relação a jornada de trabalho. Para estes professores que não estão na condição de dedicação exclusiva, foi realizada uma média de carga horária comparando-a com o referido regime. Durante a primeira análise do campo, foi realizada uma entrevista piloto para testar as questões e após esta primeira experiência alguns ajustes foram realizados no roteiro orientador.

Para a presente tese foram analisadas trinta (30) entrevistas aprofundadas, que abordaram questões como condições de trabalho, tarefas, ritmos de trabalho, jornada, espaços de trabalho e carreira. As entrevistas

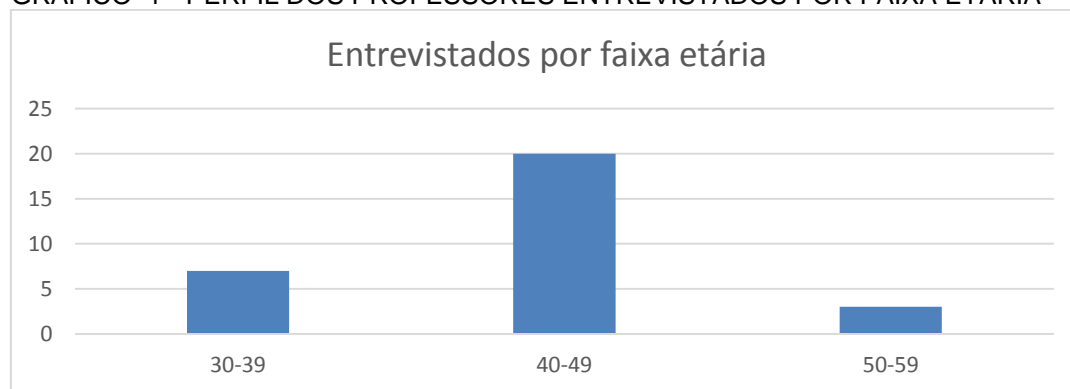
foram realizadas nos anos de 2012, 2013 e 2014 e captadas por meio de programa de gravação eletrônica, chamado “Audacity”. As entrevistas foram transcritas na íntegra e foram fundamentais para a análise da hipótese e discussões do presente estudo. Ressaltamos ainda que, tomamos o cuidado em não fragmentar as ideias de nossos entrevistados, que foram identificados por número, sexo e ano de entrada para preservar sua identidade. Para Flick (2013) é decisivo para a realização de uma entrevista semiestruturada

Que o entrevistador sonde os momentos adequados e conduza a discussão das questões em maior profundidade. Ao mesmo tempo, os entrevistadores devem trazer à entrevista todas as perguntas que sejam relevantes para esta questão. As questões abertas devem permitir espaço para as visões específicas e pessoais dos entrevistados e também evitar influenciá-los. (FLICK 2003, p. 115)

Além das entrevistas, foram analisados 30 currículos *lattes* de professores dos diversos setores das universidades com a finalidade de elaborarmos um quadro com as principais atividades encontradas que foram e vem sendo exercidas pelos professores ao longo da sua permanência na universidade.

Partimos então, para a análise do perfil dos professores que foram entrevistados durante os anos de 2012, 2013 e 2014:

GRÁFICO 1 - PERFIL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS POR FAIXA ETÁRIA



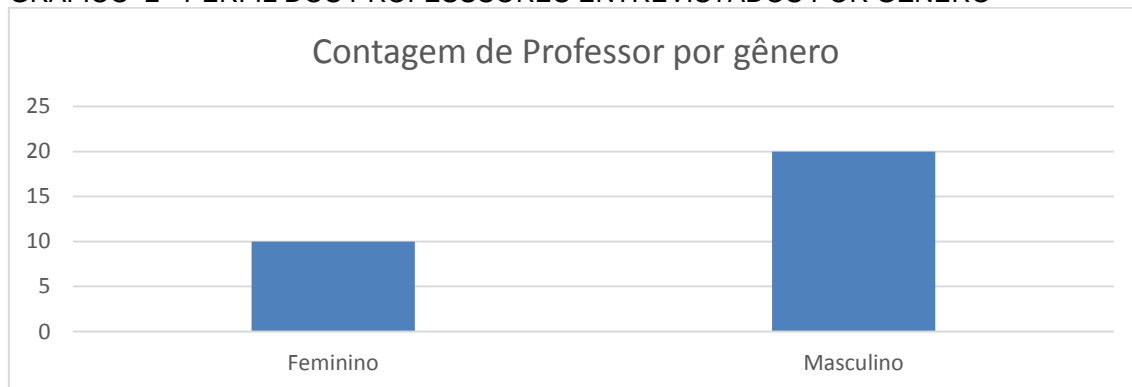
FONTE: Pesquisa de campo, 2014. Elaboração da autora.

Com relação a faixa etária dos entrevistados, da amostra de trinta (30) professores, sete (7) têm entre 30- 39 anos, vinte (20) entre 40- 49 anos e três (3) entre 50- 59 anos. Este dado nos permitiu, como vemos adiante, analisar a

diferença da percepção da intensificação do trabalho entre professores de diferentes gerações e vivências dentro da universidade.

Com relação ao gênero dos participantes da pesquisa, temos:

GRÁFICO 2 - PERFIL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS POR GÊNERO

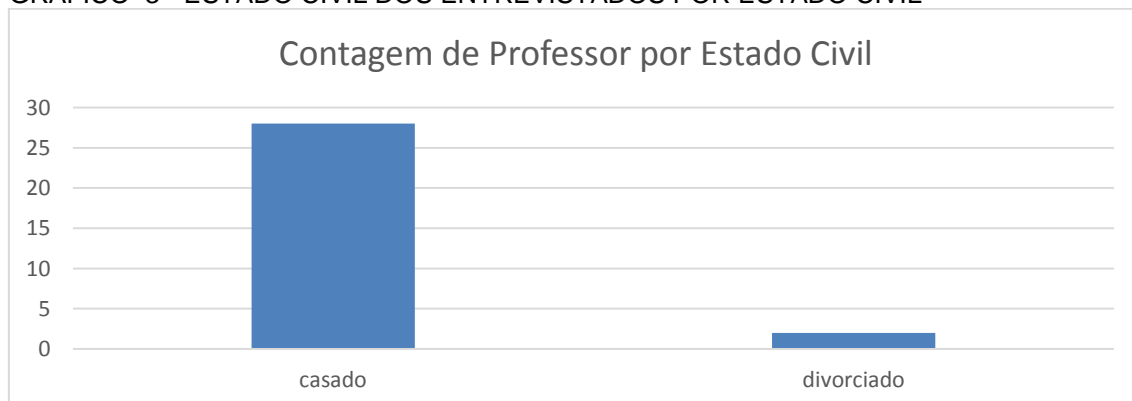


FONTE: Pesquisa de campo, 2014. Elaboração da autora.

Dentro da amostra de trinta (30) professores, dez (10) são mulheres e (20) são homens. Este dado não representa uma discrepância de gênero, pois a amostra é pequena para tal afirmação, mas nos permitiu identificar algumas sinalizações a serem aprofundadas em novos estudos, como por exemplo, analisar, se existem atividades dentro da universidade que são predominantemente exercidas por homens ou mulheres.

O estado civil também aparece como dado fundamental nesta pesquisa, conforme o gráfico 3.

GRÁFICO 3 - ESTADO CIVIL DOS ENTREVISTADOS POR ESTADO CIVIL



FONTE: Pesquisa de campo, 2014. Elaboração da autora.

Da amostra de trinta (30) professores, vinte e oito (28) são casados e dois (2) são divorciados. Ao longo do estudo foi possível analisar, com base nas entrevistas, de que maneira o trabalho invade a vida privada dos professores, na medida em que parte de suas atividades são realizadas em casa, atribuindo ao docente a função de procurar, de alguma maneira se dividir entre a vida privada (envolvendo o núcleo familiar) e a efetivação das atividades profissionais.

Tomamos como referência para a análise também, o período (ano e década) em que os professores entraram na universidade.

GRÁFICO 4– DÉCADA EM QUE OS PROFESSORES ENTRARAM NA UFPR

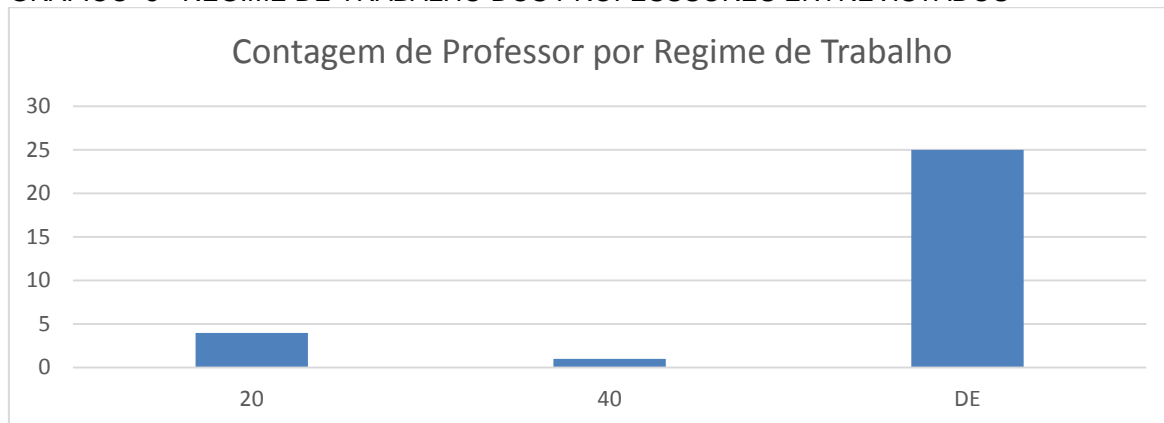


FONTE: Pesquisa de campo, 2014. Elaboração da autora.

Identificamos no gráfico acima que dos trinta (30) professores entrevistados, dois (2) entraram na universidade durante a década de 1970, três (3) durante a década de 1980, nove (9) durante a década de 1990 e dezesseis (16) durante a década de 2000. O recorte da pesquisa nos permitiu, mesmo que numa pequena amostra, verificar as percepções dos professores, sobre as condições de trabalho das décadas de 1970 e 1980, momento em que a universidade ainda estruturava seus programas de pós-graduação, os professores estavam em processo de formação em nível de mestrado e doutorado. Este período não é o foco principal de nosso estudo, mas nos permitiu analisar a estrutura que possibilitou um possível processo que intensificou e flexibilizou a ação docente na universidade.

Realizamos o levantamento do regime de trabalho atual dos professores entrevistados e não o regime de contratação do concurso realizado, pois alguns professores entraram com regime de 20 horas e hoje são regime de dedicação exclusiva.

GRÁFICO 5– REGIME DE TRABALHO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS



FONTE: Pesquisa de campo, 2014. Elaboração da autora.

Da amostra de trinta (30) professores, quatro (4) estão com regime de trabalho de 20 horas, um (1) com regime de 40 horas e vinte e sete (27) estão na condição de Dedicação Exclusiva (DE). Este dado foi relevante, pois, como, veremos adiante, para compararmos o regime de trabalho dos professores com carga horária de trabalho real desenvolvida nos seus cotidianos, envolvendo as atividades que são realizadas dentro dos espaços da universidade e as que são realizadas no espaço doméstico ou outros.

É preciso ressaltar, contudo, o caráter qualitativo da amostra. Tomamos o cuidado de entrevistar professores em todos os setores, mas não nos preocupando com uma amostragem estatisticamente significativa, visto que o objetivo da tese é analisar a ampliação das atividades docentes, percebendo pontos de intensificação e tentando compreendê-los, a partir da experiência individual e coletiva dos docentes. Não pretendíamos fazer um comparativo dos processos de intensificação por grande área de conhecimento, mas sim apontar a existência de diferenças entre as áreas, a partir dos entrevistados, além, de não se tratar de uma pesquisa quantitativa.

1.2 A ESCOLHA DO OBJETO E DOS EIXOS DE ANÁLISE

O objeto eleito para esta tese é a intensificação do trabalho docente. Desta forma, fizemos um levantamento do estado da arte a respeito tanto no campo do trabalho, quanto no campo acadêmico, de pesquisas que tratassem da temática de intensificação do trabalho. Assim, no que tange ao trabalho docente nas universidades públicas federais identificamos que é uma temática sobre a qual muito se tem escrito nos últimos anos no Brasil. Tomamos como ponto de partida os trabalhos de Sguissard e Silva Jr. (2009) - “Trabalho intensificado nas Federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico”, Lemos (2007) - “Alienação no trabalho docente? O professor no centro da contradição”, Rosso (2011) - “Intensificação do Labor Docente”, Lopes (2011)- “O REUNI e a intensificação do trabalho docente”, Chauí (2003) – “A universidade pública sob nova perspectiva”, Mancebo (2006) – “Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente” e Cordeiro (2013) – “ Você tem tempo? Uma análise das vivências temporais dos cientistas sociais na sociedade contemporânea”.

Da mesma forma, procuramos autores que servissem de arcabouço teórico para nossas análises a respeito da própria intensificação do trabalho e os métodos de análise desta categoria, bem como autores com ampla pesquisa em jornada, tempos e espaços de trabalho. Deparamo-nos com Cardoso (2007) – “Tempos de trabalho e não trabalho: vivências cotidianas de trabalhadores”, Rosso (2008) “Mais trabalho! A Intensificação do labor na sociedade contemporânea”, Bridi (2008) “Ação coletiva e comissões de trabalhadores em plantas flexíveis: o espaço da política” e Krein (2001) “O aprofundamento das relações de trabalho no Brasil nos anos 90”

Na mesma medida, esta tese se pauta por um método de análise que é o levantamento da intensificação do trabalho por meio dos elementos que compõem as configurações do trabalho docente e que são estruturantes do campo acadêmico. Para pensar o campo acadêmico nos posicionamos a partir de Bourdieu, especificamente, no olhar para o universo acadêmico pautado em

Homo Academicus. Esse olhar nos permitiu pensarmos o trabalho do professor estruturado por um campo que ao mesmo tempo é dinâmico e permite novos elementos, na medida em que, se transforma em novos tempos e contextos, porém, é rígido no que tange as suas regras próprias e a ação dos agentes que a ele pertencem.

Este caminho nos possibilitou pensarmos a organização do trabalho docente e suas configurações como algo que não é recente e que mereceu parte de nossa atenção no que tange a análise da sua natureza/essência. Por isso optamos por iniciar a tese fazendo uma breve retrospectiva histórica, com o único intuito de analisarmos como se deu a ampliação das atividades docentes e que elementos foram sendo adicionados à organização do trabalho do professor. Desta forma, pudemos criar alguns diagramas, ao longo da tese, que nos possibilitaram demonstrar um crescente de tarefas/atividades e analisar em que medida, houve ou não um processo de intensificação destas atividades.

Embora a intensificação do trabalho seja o objeto de estudo desta tese, procuramos estabelecer eixos de análise com o intuito de discutimos outros elementos que, conjuntamente com a intensificação, dão corpo a realidade do professor. A partir das dimensões elencadas no quadro, foram realizadas entrevistas com os docentes visando captar como eles percebem, analisam e vivenciam cada uma delas.

QUADRO 1-- EIXOS E DIMENSÕES DE ANÁLISE

Eixos e dimensões	Tipo de análise
Flexibilização do Trabalho	Perceber em que medida a flexibilização das atividades interferem no trabalho do professor.
Percepção de processos de Intensificação	Identificar se os professores percebem suas rotinas de trabalho intensificadas.
Condições objetivas de trabalho	Analisar as reais condições objetivas de trabalho dos professores (sala de aula, gabinetes, bibliotecas, laboratórios)
Relação com colegas de trabalho	Levantar em que medida as relações de trabalho interferem no cotidiano dos professores.
Relação tempo de trabalho e de não trabalho	Investigar qual a carga horaria de trabalho dos professores efetivada dentro e fora da universidade.
Relação espaço de trabalho e de	Levantar quais espaços de trabalho os professores

não trabalho	utilizam para realizar suas atividades.
Identificação das 4 categorias: ensino, pesquisa, extensão e gestão)	Levantar com quais categorias de trabalho os professores estão envolvidos.
Uso das tecnologias e suas implicações no trabalho	Apontar como os professores percebem o uso das tecnologias da realização de seu
Análise da própria carreira	Levantar de que maneira os professores conduzem suas carreiras no que tange as atividades desenvolvidas.
Percepção da intensificação individual e coletiva	Identificar a visão dos professores com relação aos processos de intensificação individual e coletiva.

FONTE: Pesquisa de Campo 2012-1014. Elaboração da autora.

Os eixos acima elencados perpassam por algumas dimensões que julgamos serem pontos interessantes de análise. Estes eixos serviram de diretrizes para as análises das configurações do trabalho do professor universitário efetivadas nos Capítulos IV e V da presente tese.

1.3 ABORDAGEM QUALITATIVA NA PESQUISA SOCIAL

A pesquisa social exige muito mais que uma soma de técnicas aplicadas e um conjunto descritivo de dados. Para Quivy e Campenhoudt (2013) a pesquisa social é um processo que exige que o pesquisador que seja capaz “de conceber e de por em prática um dispositivo para a elucidação do real, isto é, no seu sentido mais lato, um método de trabalho.”(QUIVY E CAMPENHAUDT, 2013, p. 15)

Portanto, se o objetivo da pesquisa é responder uma pergunta de partida, é por meio da formulação da hipótese que se inicia as escolhas das ferramentas interessantes para se efetivar o estudo. Conforme já mencionado anteriormente, nossa hipótese é de que: o trabalho do professor é intenso dado a sua natureza. Entretanto, as crises sofridas pela universidade, bem como as transformações no mundo do trabalho (nos diferentes períodos e contextos), as particularidades do campo acadêmico e a ação de seus agentes, promoveram um processo de intensificação, que se manifesta no cotidiano dos professores, no que tange a organização do trabalho.

Para identificarmos as particularidades na organização do trabalho dos professores e suas configurações, a escolha da amostra e a ferramenta eleita, nos permitiram obter dados relevantes para a análise proposta. Nossa intenção não são generalizações e deixamos claro que nossa análise sob alguns aspectos locais – diz respeito apenas a realidade da Universidade Federal do Paraná – outros são globais, quando analisamos legislações, políticas públicas e as ações dos órgãos de financiamento e avaliação para pesquisa.

A abordagem qualitativa também nos pareceu fundamental por possibilitar um contato com os professores, uma análise do seu local de trabalho, afinal, todas as entrevistas foram realizadas nos gabinetes dos professores, salvo nas áreas de Direito e Medicina, onde foi necessários nos deslocarmos até um escritório de advocacia e a uma clínica. Outra questão é que o contato mais próximo e o fato de também sermos docentes desta instituição, permitiu que os professores relatassem seus cotidianos em detalhes, visto que sabiam que seu interlocutor, no caso esta pesquisadora, tinha certa familiaridade com as condições de trabalho dos docentes. Por isso a partilha foi profunda e significativa.

Outra questão que levamos em conta, para a escolha de uma abordagem qualitativa, é que tivemos contato com uma pesquisa similar a nossa realizada, em oito países da Europa, cuja finalidade era apontar o processo de intensificação no trabalho docente nas universidades. Ocorre que a ferramenta escolhida, foi de uma abordagem quantitativa e no contato com o questionário, percebemos que algumas questões, não poderiam ser aprofundadas, justamente pela inexistência de um diálogo entre o pesquisador e os professores, a fim de esclarecer especificidades que somente por meio de uma entrevista, seria possível.

A entrevista nos pareceu a ferramenta mais adequada pois, segundo Queiroz (1991, p. 6) “a forma mais antiga e mais difundida de coleta de dados orais, nas ciências sociais, é a entrevista [...] Nunca chegou, porém, a ser posta totalmente de lado, o que demonstra a sua importância”.

As trinta entrevistas realizadas para esta pesquisa, tiveram duração aproximada de trinta minutos a 1h30 dependendo da disponibilidade do

professor e do interesse pelo tema. Por meio das transcrições, separamos os trechos por meio dos eixos de análise, como veremos nos capítulos seguintes.

1.4 ALGUMAS IMPRESSÕES SOBRE O CAMPO

Ao delinear o qual o percurso metodológico utilizado nesta tese não imaginávamos quanta complexidade a temática proposta envolveria. Referimo-nos a complexidade pois, quando propomos a um sujeito que faça uma breve análise da sua própria carreira, escolhas e decisões pessoais, nos deparamos com um “sem fim” de possibilidades e principalmente, histórias.

Partimos nesta pesquisa, como exposto acima, de uma posição privilegiada, pois sou docente e discente da instituição investigada e, portanto, no início dos trabalhos, acreditávamos que teríamos poucas dificuldades de aproximação com o campo e com os sujeitos. Porém as pré-noções nos obrigaram a pensar uma estratégia para causar algum tipo de estranhamento com o grupo a ser investigado e, por isso, ao selecionarmos os docentes, demos preferência aos professores que teriam contato pela primeira vez com a investigadora e, de fato, tivemos um bom resultado empírico.

A primeira constatação foi que, de fato, os professores não têm tempo. E tem muito trabalho. Os agendamentos das entrevistas foram muito difíceis e ocorreram nos anos de 2012, 2013 e 2014, justamente em função da agenda sobrecarregada dos docentes. Por conta disso, na primeira etapa da pesquisa os professores foram escolhidos, na segunda, contamos apenas com os professores que se voluntariaram a participar da pesquisa e que estavam dentro do perfil desejado. Com isso, conseguimos um grupo de entrevistados que abarcou justamente os anos de interesse desta pesquisa no que tange a entrada dos professores na universidade.

Outra questão, considerada relevante, é que foi possível observar várias universidades dentro de uma mesma universidade. Cada *campi* tem uma característica própria e uma infraestrutura singular, por exemplo, em alguns setores fomos atendidos pelos professores em gabinetes individuais, outros em gabinetes coletivos e em alguns casos, na ausência de gabinetes, em outras salas improvisadas ou salas de aula.

Foi significativo perceber os diferentes pontos de vista dos professores a respeito do que acreditávamos ser o mesmo trabalho. Mais um engano das pré-noções, pois deparamo-nos com realidades muito diferentes, especificidades por áreas e singularidades no que diz respeito às escolhas profissionais dos docentes.

Alguns tiveram ao longo de sua carreira, maior envolvimento com atividades de cunho administrativo, outros com pesquisa ou foram cedidos para órgãos públicos. Vimos também professores que estão desenvolvendo atividades junto ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), trabalhos relacionados a parecer em revistas, projetos de inovação tecnológica, enfim, chegamos ao consenso de que as atividades e os encaminhamentos da carreira, por serem individuais, dão autonomia aos docentes para se envolverem com o número de atividades que desejarem, ou não.

Desta forma chegamos à conclusão, como será possível observar na continuidade da tese, que o objeto proposto para esta pesquisa, a intensificação do trabalho, no caso do campo acadêmico, é, de fato, um paradoxo. Ao mesmo tempo em que a intensificação pode ser individual, na medida em que os professores se envolvem em inúmeras atividades inerentes a profissão, ela pode ser coletiva quando ocorrem determinações advindas de leis, políticas públicas, alterações na carreira, normas regimentais internas da universidade, entre outros.

Antes de nos voltarmos especificamente para os resultados da pesquisa empírica, os dados e informações sobre o Brasil e a universidade, objeto deste estudo, enveredamos para a formação do campo universitário nos contextos europeus e norte-americanos em tempos remotos, para então na sequência, tentamos analisar a intensificação do trabalho docente, do presente. Em relação aos nossos entrevistados, buscamos respeitar cada história, cada depoimento, pois sem dúvida, nos foram concedidos repletos de sentimento, emoção e principalmente esperança de que tenhamos cada vez mais olhares para esta categoria que forma os profissionais que mantém o mundo do trabalho em funcionamento, mas também e, sobretudo produz, sistematiza, dissemina, grande parte do conhecimento científico, das artes, das literaturas.

CAPÍTULO 2 – AS UNIVERSIDADES E A CARREIRA DOCENTE EM OUTROS TEMPOS E CONTEXTOS: UM OLHAR SOBRE O CAMPO ACADÊMICO

“A estrutura do campo universitário é apenas o estado, num dado momento do tempo, da relação de forças entre os agentes ou, mais exatamente, entre os poderes que eles detêm a título pessoal e, sobretudo, por meio das instituições de que fazem parte; a posição ocupada nesta estrutura está no princípio das estratégias que visam transformá-la ou conservá-la modificando ou mantendo a força relativa dos diferentes poderes ou, se se prefere, as equivalências estabelecidas entre as diferentes espécies de capital.”

Pierre Bourdieu – *Homo Academicus*
(2013, p.171)

Ao debruçarmos sobre a carreira docente de ensino superior e as atividades que a compõem deparamo-nos, com o campo universitário. Bourdieu (2013) oferece, em *Homo Academicus*, uma contribuição que nos ajuda a pensar o campo acadêmico, como um espaço dinâmico e que transforma ou conserva seus principais aspectos, sob a égide da ação direta dos agentes que nele estão inseridos.

As instituições que pertencem a este campo compõem o *locus* do trabalho do profissional docente. Sendo a universidade, a estrutura na qual o professor de ensino superior desenvolve seu trabalho, essa tese se propõe, inicialmente, a analisar o lugar da universidade no sistema social, institucional e sócio-econômico, pensando-a enquanto conceito. Apresentamos assim, de modo breve, a trajetória histórica da constituição da universidade e a caracterização da carreira docente, com vistas a compreender a “natureza” desse trabalho. Para esta análise, o termo “natureza” tem o significado de configuração do trabalho, de como ele se tornou socialmente legitimado.

Porém, não perderemos de vista algumas questões fundamentais e que darão margem para as análises que seguem nos próximos capítulos: I) quais atividades fazem parte da base técnica do trabalho do professor universitário?

II) quais atividades foram sendo inseridas, a grosso modo, nos diferentes períodos e contextos?

Antes de adentrarmos sobre as questões que permeiam a universidade atual e o objeto específico desta tese, que consiste em analisar a intensificação do trabalho docente das universidades públicas brasileiras, fizemos um resgate histórico, pelo viés da análise sociológica, identificando as atividades que compõem historicamente a carreira do professor de ensino superior e que são basilares do modelo atual.

Percorremos nas páginas que seguem, a partir de Verger(1996) e Le Goff (2003), alguns aspectos da universidade na Idade Média (séculos V ao XV), a partir do modelo de universidade europeu, que é o berço dos modelos institucionais aderidos, posteriormente, por universidades de outras partes do mundo, inclusive a brasileira. Os autores Vandermeersch, Boaventura, Rubião, nos ajudam a situar a universidade durante a Idade Moderna (séculos XV ao XVIII), configurada, entre outros aspectos, pelos modelos Humboldtiano e Newtoniano, bem como o modelo universitário utilitarista norte-americano.

Dentro destas perspectivas, esse debruçar pelos diferentes contextos históricos e modelos de universidades, conforme segue, nos permitiu analisar as transformações das universidades e as pressões sofridas pelos docentes dentro do campo acadêmico, nos diferentes períodos históricos. Desta forma, procuramos compreender a maneira pela qual as carreiras se constituíram nos períodos específicos, acima citados, no que se refere a: a) atividades desenvolvidas, b) tempo de dedicação a universidade, c) possibilidades de ascensão na carreira, d) formas de remuneração, e) relação professor/universidade e f) a relação professor/professor.

Para o historiador Verger (1996) as universidades, tal como concebidas atualmente, foram uma criação da Idade Média sendo fonte do modelo que se espalhou por toda a Europa e posteriormente em outras partes do mundo, sendo repensada ao longo dos séculos. (VERGER, 1996). Portanto, o intuito deste capítulo, é perceber e esclarecer as similitudes, as continuidades e as rupturas que dão corpo ao campo acadêmico e ao *modus operandi* dos agentes nele envolvidos.

2.1 AS UNIVERSIDADES E A CARREIRA DOCENTE NA IDADE MÉDIA: BREVE HISTÓRICO

As formulações historiográficas em Le Goff (2003) mostram que, durante o Renascimento, no século XII, o termo *universitas* era utilizado para identificar grupos e associações e segundo Jacques Le Goff *apud* Rubião (2013, p. 33), “aquela era a época das corporações: os indivíduos, buscando uma personalidade jurídica própria, começavam a se unir, formando *universitas* de artífices, de comerciantes e também de professores”. Outra definição para o ensino superior apontada por Verger (1996) que também apareceu na Idade Média, juntamente com uma série de critérios jurídicos, é o termo *Studium Generale*, que consiste em

“uma instituição de ensino superior fundada, ou, de algum modo, confirmada no seu estatuto, por uma autoridade de natureza universal – tal como o Papa ou, com menos frequência, o Imperador – cujos membros gozavam de um certo número de regalias, também elas de aplicação universal, que transcendiam todas as divisões locais (tais como, cidades, dioceses, principados, estados.) Estes direitos diziam respeito, em primeiro lugar, ao estatuto pessoal de professores e estudantes, tanto individual como coletivamente, os quais eram postos sob a proteção direta da autoridade suprema fundadora da universidade em questão, fosse ela papal ou imperial.” (VERGER, 1996, p.35)

O termo *Universitas* era de uso mais comum para se referir as universidades. E, geralmente, especificava o objeto a que a pessoa se referia: “a universidade dos estudantes ou a universidade dos mestres e dos estudantes (*universitas scholarum* ou *universitas magistrorum et scholarum*)” (VERGER, 1996, p.35)

Segundo Rubião (2013) a primeira universidade surge de corporações de alunos e não de professores, como exemplo a Escola de Bolonha, na Itália. Nesta, em função das lutas por direitos contra o imperador germânico, havia então um interesse latente pelo estudo do *Corpus Juris Civilis*. De acordo com Verger (1996), as universidades nascem em três fases diferentes, sendo a primeira delas o aparecimento das universidades de Bolonha e Paris. Estas, apesar de diferentes entre si, eram as instituições mais famosas até o final da Idade Média. A Universidade de Bolonha, considerada a mais antiga da

Europa, foi reflexo de uma longa tradição no ensino do Direito e nasceu num contexto de renovação das cidades do Norte da Itália. Para Verger (1996), entre os anos de 1180-1190, o número de estudantes oriundos de países como Alemanha, França e Inglaterra ampliou e os estudantes começaram a se organizar por nações, segundo seus locais de origem formando associações e que em um primeiro momento deveriam “garantir ajuda mútua e proteção contra as exigências dos habitantes e autoridades locais” (VERGER, 1996, p.46)

Nesse período, nas universidades, eram os estudantes que assumiram praticamente o total controle sobre a organização dos estudos e desta forma eram eles próprios que contratavam os professores por meio de um contrato anual, estabeleciam seus honorários impondo o cumprimento de horário rigoroso para leituras específicas. Com isso “a universidade se estabilizou definitivamente como instituição” (VERGER, 1996, p. 46). Ainda segundo o autor

Assim nasceu a universidade que viria servir de modelo para todo o Sul da Europa. Devido ao fato do modelo ser o de uma universidade de estudantes, os doutores- apesar de não terem perdido o seu inegável prestígio social e de, no fim, terem criado colégios próprios – achavam-se marginalizados em termos institucionais. Além disso, o fato de se tratar do modelo de universidade que era, acima de tudo, jurídica teve uma importância fundamental na consolidação do papel dos juristas em todos os aspectos da vida das sociedades e estados da Europa ocidental (VERGER, 1996, p. 46).

Percebemos que a universidade nasce da iniciativa e prerrogativa dos estudantes, que estipulavam as regras e normativas para o funcionamento destas instituições sem, necessariamente, envolver os professores nas tomadas de decisão em âmbito institucional.

Em paralelo, a Universidade de Paris foi constituída em período próximo ao de Bolonha, porém, segundo historiadores, tinha características diferentes. Essa universidade surgiu de escolas que apareceram em Paris no final do século XI. Teve um rápido crescimento, recebendo estudantes de outras nações, mas resultou em alguns problemas estruturais, tais como alojamentos, mantimentos, institucionais e intelectuais. A problemática que envolvia os

professores era a falta de autonomia, pois, respondiam ao bispo e ao chanceler que exerciam poder sobre eles. (VERGER, 1996)

Desse modo, a autonomia da universidade era ainda um objetivo a ser alcançado em função da *licencia docendi* que se tratava de uma autorização especial para o exercício da docência, concedida por um chanceler que atuava sob subordinação ao bispo. Este cenário resultou em um embate entre o desejo dos professores, que reunidos nas *universitas* almejavam maior autonomia e o monopólio da igreja sobre o ensino. Soma-se ainda a esse contexto, o rei – que via nas escolas um espaço de poder e os burgueses insatisfeitos em função dos privilégios concedidos aos estudantes. Esse conflito de interesses foi solucionado com uma proposta apresentada pela igreja onde professores e alunos ficariam sob jurisdição eclesiástica com isenção do rei. Esse “privilégio, confirmado em 1231 por uma bula de Gregório IX, de à *universitas magistrorum et scholarium* seu primeiro estatuto”. (RUBIÃO, 2013, p.34).

Após a criação das universidades de Bolonha e Paris o processo que consolida a universidade como um modelo de organização institucional é a criação das faculdades de Artes, Direito, Medicina e Teologia. Várias universidades foram sendo criadas na Europa sob esse modelo, embora algumas delas não contemplassem todas as faculdades existentes no período. A divisão por faculdades era uma espécie de padronização da forma. É importante pensar a maneira como as faculdades foram instituídas, na medida em que, ao longo dos anos, essas divisões por faculdades se tornariam um campo de disputa, principalmente dentro das universidades contemporâneas como veremos adiante.

Sobre a organização e a governabilidade interna das universidades, Rubião (2013) descreve que as universidades eram divididas

em grupos de estudantes da mesma origem [...] que se uniam para assegurar ajuda mútua. Cada nação elegia um encarregado oficial (procurador, em Paris, conselheiro, em Bolonha), que depois iria designar o reitor da universidade, através de votação, junto com os demais encarregados oficiais. O reitor era o chefe da corporação. Ele tinha poderes especiais, com jurisdição civil sobre os membros da universidade. Uma das suas principais funções era a representatividade exterior, sobretudo no que toca às negociações

acerca dos privilégios dos membros da universidade (alunos, professores, administradores), junto às autoridades da Igreja, do Rei, das cidades, etc. O reitor era submetido ao controle das assembleias gerais. Nestas, havia uma ampla representatividade, com a presença de alunos, professores e demais encarregados oficiais. Eram discutidas questões relativas ao estatuto interno da universidade, como suas formas de ensino, de recrutamento, de controle etc. (RUBIÃO, 2013, p. 37)

Observamos então um projeto democrático desse modelo de instituição com enfoque na gestão universitária, tomadas de decisões e participação coletiva. No entanto, é nesse mesmo período que as universidades medievais entram em declínio ao serem instrumentalizadas pela igreja.

Concomitante a constituição das universidades, a carreira docente deste nível de ensino, na Idade Média, também é fonte de estudos de autores como Verger (1996), Rubião (2013) e Le Goff (2003). Verger lança uma questão para pensarmos a carreira docente na contemporaneidade

“Será que o professor das universidades medievais tinha alguma coisa em comum com o professor das universidades atuais, no que se refere tanto à sua atividade profissional como ao seu perfil social, passando pela imagem que recebera ou que ele próprio tinha adotado?” (VERGER, 1996, p. 143)

O questionamento acima nos leva a refletir justamente sobre as atividades legitimadas neste período histórico, dentro de um modelo de instituição que se tornou basilar para os períodos históricos seguintes. Tais permanências e continuidades contidas no campo acadêmico nos permitem refletir até que ponto as crises sofridas pelas universidades nos períodos subsequentes, não refletem há impossibilidade de reestruturação plena de uma instituição com características que a tornam rígida no que tange as mudanças de forma?

Um dos elementos permanentes do campo acadêmico é o domínio pleno de conteúdo. Embora a função docente seja mais antiga do que as universidades medievais, nosso ponto de partida foi a Idade Média por conta da constituição das universidades nesse período, que tinha o ensino superior como indissociável a excelência em um determinado domínio. Segundo Verger, o domínio de determinada temática era o fator de maior ênfase naquele contexto, pois, “um mestre ou um doutor poderia lecionar, ou ter lecionado,

mas tal não era indispensável. Quando afixado a um nome, ou até precedendo-o, o termo significava simplesmente que seu detentor tinha conseguido o total domínio da disciplina que tinha estudado” (VERGER, 1996, p. 144).

Com o domínio de temática específica esse professor era considerado preparado para suas funções, ou seja, o título lhes conferia um *status* e os legitimava como mestres ou doutores “regentes”, nomenclatura que até os dias atuais é utilizada em universidades como a Cambridge por exemplo. (VERGER, 1996). Podemos então, assinalar o domínio do conteúdo da disciplina como uma das ferramentas de legitimação do campo acadêmico no que se refere a figura do professor e o conhecimento que se configura como obrigatório para ministrar a cadeira que ocupa.

Dentro das universidades na época medieval é possível também analisar que, (I) havia cobranças para o professor no sentido de que deveria ter o domínio pleno sobre a temática da disciplina que ministraria e, aqui, vemos um elemento importante para compreender as especificidades do campo acadêmico quando pensamos nas exigências sobre a figura do professor universitário, inclusive sua permanência no modelo de universidade contemporânea, foco desta tese. Podemos dizer que: (II) desde o período medieval, o professor que se candidatava a uma vaga na universidade, tinha pleno conhecimento das atividades as quais seria submetido dentro do espaço universitário. Ou seja, entrava na universidade sabendo que lhe exigiriam conhecimento de conteúdo para ministrar suas aulas, conhecimento de determinados idiomas para as traduções (que eram parte integrante das atividades dos professores universitários) e conhecimento pedagógico para conduzir as aulas públicas e as orientações dos estudantes.

Ainda analisando as origens do campo acadêmico, na universidade medieval, o corpo de professores não era homogêneo sendo composto por alguns que pertenciam às ordens religiosas e trabalhavam na faculdade de Teologia. Com relação à carreira, sua mobilidade dependia da ordem na qual participava e estes tinham um papel pequeno no funcionamento das universidades. Com relação aos professores seculares que eram numerosos,

possibilitaram o início de um fenômeno que aparecia ao longo de toda a Europa que era dos regentes profissionais. (VERGER, 1996)

Quanto ao enquadramento dos professores dividiam-se entre *baccalarii*, *licenciati* e doutores. As atividades docentes eram pautadas pelas leituras dos textos ordinários e extraordinários, com maior e menor importância e a distinção entre as atividades exercidas pelos professores era principalmente pedagógica, ou seja, aos doutores destinava-se as leituras dos textos mais complexos e que exigia uma leitura mais aprofundada. Outras questões que aproximavam os doutores das atividades mais importantes eram em função de fatores financeiros e institucionais envolvidos. (VERGER, 1996)

Para Verger (1996) os professores doutores buscavam constantemente estabelecer uma posição dentro da universidade de autoridade nas cadeiras e nos processos, pois eles

tendiam a ganhar maiores ordenados, reclamando o direito de exercer uma autoridade total sobre os estudantes, pois acreditavam que só eles estavam em condições de emitir certidões relativas às provas acadêmicas dos estudantes e de fazer parte do júri de exames, dado que, na sua qualidade de regentes ordinários, eram os únicos totalmente encarregados das escolas da universidade. (VERGER, 1996, p.148)

Os colegiados de doutores limitavam o número de regentes ordinários para garantir-lhes seus rendimentos (quanto menor o número de professores maiores eram as remunerações), além disso, a autoridade desses professores se mantinha legitimada na medida em que escolhiam os novos docentes que fariam parte do corpo docente mediante interesse no candidato. (VERGER, 1996).

O poder nas universidades medievais, contudo, nunca foi exclusivo dos doutores ordinários. Além deles, a ação dos estudantes se fundamentava pela participação ativa inclusive nos órgãos de tomada de decisão das universidades, bem como os mestres e doutores não ordinários que por meio de lutas intensas também conseguiram participar das decisões mesmo que de maneira restrita. Nesse modelo de universidade os órgãos administrativos se

dividiam em assembleias, conselhos, juris de exame e cargos universitários. (VERGER, 1996).

Outra questão, que é uma especificidade da universidade medieval, é que diferentemente da universidade contemporânea (conforme veremos adiante), os professores de Medicina e Direito trabalhavam exclusivamente como professores, com suas carreiras focadas restritamente na universidade “mesmo que tivessem de mudar-se muitas vezes (dependendo do contrato que lhes eram oferecidos nas diversas universidades)” (VERGER, 1996, p.149).

Outro aspecto que merece nossa atenção em relação à carreira dos professores é sua remuneração. Segundo Verger, tanto na universidade de Paris quanto na de Bolonha os professores viviam dos pagamentos realizados pelos alunos e esse pagamento era acordado no início do ano e os valores eram estipulados pautados segundo base de cálculos individuais ou coletivos. Porém, o posicionamento da igreja com relação aos pagamentos era desfavorável, pois defendiam que “o saber era uma dádiva de Deus e não podia ser vendido” (VERGER, 1996, p.150). Nesse contexto, as escolas catedrais tradicionais ofereciam ensino gratuito, sendo responsáveis pelo sustento dos mestres atuantes, chamados clérigos, que usufruíam dos benefícios eclesiásticos. Segundo Verger,

Independente do modo exato de pagamento adotado em cada universidade, parece terem existido grandes discrepâncias. Em geral, os professores que lecionavam nas faculdades superiores parece terem usufruído de rendimentos manifestantes superiores (benefícios, propinas, propinas de exame e salários) aos regentes de Artes. Contudo, havia muitos outros fatores envolvidos, incluindo por exemplo, o número de estudantes e a riqueza do príncipe ou da cidade (a qual obviamente, variava consideravelmente, tal qual como a reputação pessoal dos professores) (VERGER, 1996, p. 151).

Isso significa a existência de discrepância da remuneração entre os docentes. A carreira docente era pautada em dois tipos principais: os jovens regentes e os regentes ordinários. No primeiro caso, por serem recém-formados, os jovens regentes tinham idades similares a de seus alunos, que segundo Verger, pelo fato “de se preocuparem menos com seus interesses pessoais, eles permaneciam sem dúvida, mais sensíveis aos aspectos

coletivos da universidade enquanto instituição e ao papel político ou religioso específico que ela podia desempenhar.” (VERGER, 1996, p. 151).

O segundo tipo de carreira dos professores da Idade Média, os chamados regentes ordinários, tinham tendência para passar longos anos e às vezes a vida inteira dentro da universidade que, segundo Verger (1996, p.153) “Para estes homens, a universidade não era apenas um local de intercâmbio nos planos intelectual e humano: ela também proporcionava uma estrutura para a totalidade de suas vidas, garantindo-lhes tanto os seus rendimentos como a sua posição social”.

Concomitante aos tipos de carreira, a caracterização histórica da carreira docente de ensino superior, no que tange as obrigatoriedades dos professores da Idade Média com relação ao ensino e suas regras, nos apresenta que cada universidade baseava-se em estatutos universitários. Dentre estes estatutos, a leitura era uma das obrigações principais dos docentes, assim como a organização e presidência das disputas e debates realizados.

a obrigação primária de um professor era ler, isto é, dar as lições magistrais sobre os textos especificados pelo programa de estudos. Estas lições eram dadas de manhã e duravam entre hora e meia e duas horas. Os regentes tinham de ler todos os dias em que era permitido trabalhar (*dias legibiles*); na prática, porém - pondo de lado os domingos e os dias de festas religiosas, os dias reservados aos debates solenes e as férias de verão -, dificilmente haveria mais do que cento e trinta a cento e cinquenta dias *legibiles* por ano. Alguns mestres davam uma segunda lição de tarde, mas as lições extraordinárias, mais especializadas ou opcionais – que tinham lugar ao fim da manhã ou de tarde – eram dadas, geralmente, pelos regentes ordinários ou pelos bacharéis. Os doutores também tinham de planejar as disputas (geralmente realizadas a tarde), um dever que implicava fazer a escolha dos temas, presidir as disputas e fazê-las chegar a uma conclusão, o que acontecia, normalmente, por meio da apresentação – pelos próprios professores, nos dias seguintes – da resolução das questões em debate (VERGER, 1996, p.155)

Quanto ao perfil dos professores, segundo Verger, não havia uma homogeneidade no desempenho das atividades desenvolvidas. Alguns professores eram mais zelosos que outros na organização de seus trabalhos. A seriedade, portanto, era uma questão

de temperamento e capacidade pessoal e seria errado supor que, mesmo aos olhos de seus contemporâneos, todos os regentes

ordinários eram sérios. A insistência dos estatutos universitários e das penalizações estipuladas – especialmente em Bolonha, onde um grupo de estudantes se encarregava de observar e denunciar os professores que não satisfaziam – demonstra, pela sua própria frequência que, quase em toda a parte, os professores (*liam*) apenas uma parte dos seus programas, ditavam os cursos, atribuíam graus acadêmicos a candidatos que não o mereciam, ausentavam-se e recrutavam simples bacharéis ou *licenciati* para os seus lugares, expedientes que os regulamentos universitários, sendo impossível proibi-los, se esforçavam por limitarem por exemplo, a um mês por ano.” (VERGER, 1996, p.155)

Como nem todos os professores se engajaram efetivamente em suas tarefas e ampliaram as exigências, era comum o controle e as penalizações pelos estudantes. Alguns professores repassavam seus expedientes, como transferência de tarefas, por exemplo, para outros mais jovens na carreira, situação que era objeto de controle pelas universidades. Outro fator importante é a relação entre os professores nas universidades medievais. Segundo Verger, havia conflitos e tensões entre colegas das mesmas faculdades e de faculdades diversas. Em Paris, por exemplo

os membros das faculdades de artes costumavam queixar-se da vigilância exercida pelos teólogos sobre o seu ensino e, noutros lugares, denunciava-se a arrogância dos doutores em Direito. Havia conflito entre mestres de diferentes categorias, sendo os mais famosos aqueles que colocaram professores leigos e membros das ordens medicantes em campos opostos, como aconteceu em Paris (especialmente em 1250-1259 e 1387-1403), em Oxford(1303-1320) e em Cambridge (1303-1306). Os conflitos deste último gênero relacionava-se em parte, com questões de doutrina, mas as causas imediatas tinham a ver exclusivamente, com questões de identidade coletiva...(VERGER,1996 p.157)

Para o autor, os conflitos surgiam por questões profissionais, porém, em algumas faculdades havia confrontos intelectuais. Afirma que “nos séculos XIV e XV assistiu-se – em quase todas as faculdades de Teologia da metade setentrional da Europa – a uma confrontação entre os “Antigos” (tomistas, escotistas) e os “Modernos” (nominalistas)” (VEGER, 1996, p.158). E tais confrontos acarretavam em inclusões e exclusões do corpo docente das universidades. Segundo Verger (1996), para se compreender o professor medieval, numa perspectiva da condução da própria carreira e atuação é preciso lançar um olhar para o sentido de identidade própria e a imagem que

este grupo tinha de si “a ideia crucial era a de que o professor era uma pessoa de autoridade” Verger (1996, p.160) e, tal identidade era fundamentada pelo estatuto de serem mestres e doutores, títulos garantidos pelos pares e pela igreja. Para Verger (1996), a posição social estava atrelada ao detentor do título e dentro das próprias áreas havia distinções como o caso dos professores de direito que, neste período, eram comparados a nobreza, com isso, um doutor,

tal qual um nobre, era ilustre; numa cidade ele seria incluído entre os grandes(majores). Tinha uma autoridade e um poder maiores do que tinha um cavaleiro do século XIV. Por isso, tinha de lhe ser dada primazia, tinha de gozar privilégios, imunidades de harmonia com sua dignidade. (VERGER, 1996, p. 160)

Os professores da Idade Média se identificaram como portadores de uma reponsabilidade social e tinham consciência de que esta responsabilidade consistia em garantir o bom funcionamento das instituições e a formação das elites locais, porém,

Isto não quer dizer que eles tentassem desencorajar os estudantes pobres de alguma forma sistemática. O ponto mais significativo a reter, pelo contrário, é que, daqui em diante, eles passaram a considerar – num grau muito superior ao dos primeiros tempos da instituição – que a perfeita adaptação do seu trabalho às necessidades da ordem sociopolítica existente era uma das exigências normais de seu ofício” (VERGER, 1996 p.163)

Embora o professor daquele tempo, no que tange ao seu lugar na sociedade medieval, tivesse um espaço modesto e limitado nas elites sociopolíticas da época, enquanto grupo havia uma consciência da crise pedagógica universitária tradicional e ao mesmo tempo uma dificuldade em efetivar uma reforma necessária. Verger (1996) aponta que, foi durante a idade média que a profissão de professor passou por um renascimento, mesmo nos inúmeros casos de professores contratados provisoriamente, ainda assim “esta profissão continuou a ser difícil de definir, pois foi marcada por certas ambiguidades à medida que a Idade Média se aproximava do seu final.” (VERGER, 1996, p.164)

O pano de fundo do trabalho dos professores, neste período, era a formação das elites sociais, e mesmo com responsabilidades morais e

intelectuais bem definidas “a atividade docente tinha, na verdade, de servir fins que, em última análise, lhe escapavam.” (VERGER, 1996, p.164)

Porém, embora as especificidades deste período o tornem singular, com um tipo de instituição com suas normativas e regras próprias, que diziam respeito a como a sociedade se estruturava e significava a universidade, naquele contexto, percebemos a atribuição de um determinado sentido ao trabalho do professor, dentro de um espaço institucionalizado.

As categorias essenciais relacionadas à atividade docente, as afinidades com as práticas de ensino, a sistematização do conhecimento, bem como suas técnicas pedagógicas, sempre estiveram presentes, num projeto de docência dinâmico, que se desenvolveu em todos os outros períodos históricos, promovendo uma incorporação de múltiplas atividades e responsabilidades por parte dos professores, como podemos verificar no quadro abaixo.

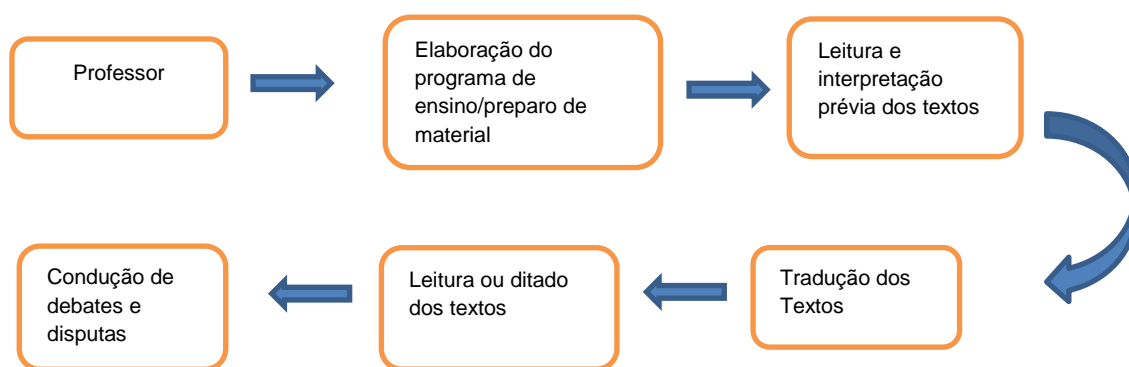
QUADRO 2-RESUMO DOS ELEMENTOS QUE ENVOLVEM O PROFESSOR DA IDADE MÉDIA

ELEMENTOS ANALISADOS	DESCRIÇÃO
Atividades Desenvolvidas	Domínio do Conhecimento, Ministrar aulas; Conhecer idiomas; Traduções; Conhecimento pedagógico; Presidir disputas e debates.
Tempo de dedicação	Todos os dias exceto: os domingos e os dias de festas religiosas
Tipos de carreira	<i>Baccalarii</i> ; <i>Licenciati</i> , Doutores regentes ordinários: professores mais antigos; jovens regentes.
Formas de remuneração	Benefícios, propinas de exame e salários; O número de estudantes e a riqueza do príncipe ou da cidade; A reputação pessoal dos professores; contrato anual.
Relação Professor/universidade	Formação das elites sociais, Adaptação do trabalho docente às necessidades da ordem sociopolítica, Regentes ordinários: tinham tendência para passar longos anos e as vezes a vida inteira dentro da universidade, preocupavam-se com seus rendimentos e posição social; jovens regentes: preocupavam-se menos com seus interesses pessoais e refletiam sobre os aspectos coletivos da universidade.
Relação entre os pares	os conflitos surgiam por questões profissionais, porém, em algumas faculdades havia confrontos intelectuais.

FONTE: Verger (1996). Elaboração: Adaptado pela autora.

Como podemos observar, nesse período já havia um conjunto de atividades obrigatórias desenvolvidas que, necessariamente, dispndia certo grau de esforço mental e físico dos docentes, bem como uma sistematização das ações como podemos observar no diagrama abaixo:

FIGURA 1- DIAGRAMA DA SEQUENCIA DE AÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE NA IDADE MÉDIA



FONTE: Verger (1996). Elaboração da autora.

As ações descritas acima permanecem no rol de atividades docentes em outros tempos e contextos, respeitando as especificidades de época e as transformações que a ação docente sofreu ao longo dos séculos, porém o *modus operandi* no que tange a docência, a necessidade de um preparo prévio da aula, a reflexão acerca de um plano de ensino, a prática em si, permanece. Não inserimos no diagrama as atividades referentes à participação em processo decisório nas instituições, pois objetivamos uma visualização das funções de ensino.

Contudo, essa sequência de ações amplia se avançarmos na história, quando pensamos a docência nas universidades da Idade Moderna (Século XV ao XVIII), entre os anos de 1500 a 1800 aproximadamente, como veremos a seguir, não perdendo de vista que este período foi configurado por mudanças estruturais da sociedade entre elas a política, econômica e religiosa e que tais mudanças “bem como conceitos variáveis da função de ensinar, conduziram a alterações e a diversificação dentro do professorado.” (VANDERMEERSCH, 2002, p. 201). Embora o docente na Idade Moderna ainda tivesse similaridades com os professores da Idade Média, as formas de ensino e novos tipos de docentes ganharam importância a partir de finais do século XV.

2.2 AMPLIAÇÃO DAS ATIVIDADES DOCENTES: AS UNIVERSIDADES E A CARREIRA DOCENTE NA IDADE MODERNA (SÉCULO XV AO XVIII).

Uma das mudanças da própria estrutura da carreira docente se compararmos a Idade Média e a Idade Moderna é de que durante a Idade Média não havia uma clara distinção entre docentes e discentes, pois o estudante, bacharel, recém-formado, tinha como função obrigatória dar aulas durante o período que antecedia sua promoção de mestre ou doutor e esta obrigatoriedade era denominada regência necessária. É durante a Idade Moderna, no século XVI, que este sistema foi modificado e ampliado, e neste mesmo período foram criados cargos permanentes e remunerados para os docentes, aqui chamados de *Lectores* ou Professores. (VANDERMEERSCH 2002, p.201)

Os colégios universitários se esforçaram para cuidar do próprio ensino e, como analisa Vandermeersch, por meio de dois processos a procura de docentes permanentes e o crescimento do ensino nos colégios – convergem e unem-se:

“no Magdalen College, no Corpus Christi College, em Crist Church, os colégios fornecem docentes – *lectores*, professores – cujas aulas são abertas ao público, para toda a universidade. Por fim, além destas aulas na universidade e nos colégios, apareceu uma forma de ensino que tem sido uma particularidade de Oxford e Cambridge durante os séculos: o ensino individual assegurado por tutores”. (VANDERMEERSCH, 2002, p.201)

Ainda, segundo o autor, este tipo de professor, que respondia a um sistema tutorial, tinha por função primeira prescrever ao estudante orientações de como conduzir os estudos e este trabalho era considerado, neste período, mais completo, profundo e abrangente que nos colégios públicos das universidades. Porém, vale ressaltar que, durante o século XVII o sistema de ensino da universidade conseguiu sobreviver, mas foi no século XVIII que o sistema tutorial e o ensino nos colégios já tinham tomado força e praticamente predominaram entre as escolhas dos estudantes por ser um ensino que oferecia maior qualidade. Durante a Idade Moderna, foi perceptível o desenvolvimento de um grupo de professores que se diferenciava dos

estudantes, porém, a dificuldade em estabelecer um claro perfil destes docentes se dá em função de dentro da mesma universidade “professores, *Doctores* ou *Lectores* tinham privilégios diferentes, salários diferentes, deveres, tarefas ou responsabilidades diferentes”. (VANDERMERSH, 2002, p. 202)

Neste período, havia também o grupo de professores fixos que tomavam as decisões nas esferas da universidade em que atuavam,

“Em geral, quase todas as universidades tinham um pequeno núcleo de poderosos professores “fixos”, rodeados por um grupo mais ou menos importante de todos os gêneros de professores (doutores, mestres, licenciados, candidatos e bacharéis) que auxiliavam o grupo anterior nas suas funções ou que ganhavam a vida a fornecer ensino particular ou tutorial.” (VANDERMEERSCH, 2002, p.201)

Outro ponto de vista a respeito destes grupos fixos é que eram formados por professores com maior *status* na universidade, o que é possível perceber principalmente em cursos mais tradicionais como direito e medicina. Percebermos, neste contexto, a possibilidade de aliar a posição do docente, cadeiras que assume projetos que participa ao seu poder institucional.

Os grupos fixos de professores se constituem como um elemento atemporal e que permanecem no campo acadêmico contemporâneo e será objeto de análise no Capítulo III da presente tese. Neste período, da Idade Moderna, havia algumas distinções entre tipos de carreira para professores entre elas, em Lovaina, (i) uma distinção entre os professores *regentes* e os professores *Legentes*, onde estes últimos dedicavam-se exclusivamente as aulas enquanto os *Regentes* – quadro composto professores mais bem pagos e poderosos dentro das universidades - que obrigatoriamente eram doutores, além de se dedicarem as aulas “desempenhavam um papel na direção da faculdade: estabeleciam o programa de ensino, representavam a faculdade, faziam exames aos estudantes, presidiam às disputas e dividiam as propinas entre si” (VANDERMEERSCH, 2002, p.204), (ii) os professores *Ordinarii* e os *Non Ordinarii*, sendo que os *Ordinarii*, considerados com maior grau de *status*, ensinavam as disciplinas mais importantes, e a universidade impunha obrigatoriedade de presença.

Esse contexto nos permite ver as cadeiras fixas como um elemento basilar do campo acadêmico, ou seja, determinados professores que assumem sempre as mesmas disciplinas por conta de seu tempo de atuação dentro da universidade. Nas universidades alemãs também havia distinção entre as carreiras para professores nominados (iii) *Doctores Collegii* e os *Doctores Nom Collegiati* referindo-se aos que se graduaram na própria universidade ou advindos de universidades estrangeiras e, (iii) “*Lesende e Nicht-Lesende* e, finalmente, *Ordinarii, Extraordinarii e Privatdozenten*. Os últimos não tinham nem salário, nem a obrigação de ensinar e dependiam, para viver, do seu sucesso como professores particulares” (VANDERMEERSCH, 2002 p.204).

Ainda, segundo Vandermeersch, nas universidades francesas atuavam os (iv) os *Docteurs Régens* e eram assistidos pelos *Docteurs Agrégres* e pelos *Docteurs Honoraires* e nas universidades espanholas e italianas, os professores de maior grau de prestígio, detentores das *cátedras mayores*, lecionavam durante a manhã, enquanto os docentes mais novos, aqueles que

“detinham as *cátedras menores* ensinavam à tarde. Os primeiros usufruíam da precedência cerimonial, do direito de pertencerem ao conselho da universidade, da oportunidade de participarem em todos os exames e cerimônias de graduação – um privilégio que proporcionava um rendimento considerável, graças as propinas estudantis – e, por último, mas não menos importante, os seus salários regulares eram, em média, duas a três vezes mais altos do que dos outros colegas” (VANDERMEERSCH, 2002 p.204)

Por fim, porém não menos importantes, estavam os doutores associados às universidades, que era um grupo de professores que dialogavam diretamente com eixos religiosos, políticos, literários ou científicos e que completam esta amálgama complexa dos estatutos professorais deste período.

Analisando a questão salarial, nas universidades da Idade Moderna (século XV a XVIII), em Coimbra, as distinções salariais entre os professores de cadeiras mais importantes também ocorria e implicava em graus de dignidade e precedência na participação na universidade e prestígio social, da mesma forma que ocorria em outras universidades. Essa heterogeneidade na carreira do professor das universidades deste período, embora contemple uma gama de cargos, estatutos e funções e pareça múltipla e confusa, serve para

compreender, por meio da hierarquia professoral, como se davam os salários, a identidade social e as carreiras dos professores.

Durante a Idade Moderna que a ideia do ensino como profissão emerge e, para compreender esse período, é importante passarmos pelo debate ocorrido nas universidades alemãs do século XVIII sobre os deveres “mais abrangentes” do professor como um homem erudito. Para Cristoph Martin Wieland (*apud* Vandermeersch, 2002, p. 206) um dos deveres dos professores seria a publicação das suas produções, pois

“o trabalho de publicar encontra-se por si só entre as atividades de um homem erudito e é tanto mais adequado ao professor quanto é por causa desta atividade que ele tem a oportunidade de se tornar conhecido no estrangeiro e assim promover a honra da universidade” (WIELAND *apud* VANDERMEERSCH, 2002, p. 206)

Na Idade Média surge, então, uma preocupação com relação ao alcance dos conhecimentos lecionados pelos docentes e, neste período, as publicações dos trabalhos dos professores torna-se uma obrigatoriedade contemplada nos estatutos das universidades. Desta forma, a universidade acreditava que somente por meio das publicações, como menciona o autor acima, é que seria possível conhecer um professor e seu trabalho desenvolvido. Percebemos, desta forma, mais uma atividade que se torna basilar do campo acadêmico e que permaneceria em outros tempos e contextos como veremos adiante. Por meio da pesquisa também vimos que o papel do docente, neste período (Séc. XV a XVIII) superava a ideia de simplesmente disseminar o conhecimento existente, mas sim, acrescentar novos elementos que apoiassem a compreensão de sua disciplina. Podemos dizer que isso permaneceu basilar para o ensino Superior no mundo ocidental, incluindo o Brasil até os dias atuais.

Os métodos de ensino deste período exigiam que o professor estivesse presente na universidade praticamente cinco dias por semana e abarcavam uma gama de atividades formais segundo Brockliss (2002, p. 543),

Todos os dias, praticamente cinco dias por semana, o professor subia ao estrado da escola da faculdade e dava uma lição, que durava entre uma hora e uma hora e meia. A lição era normalmente tripartida.

Primeiro o professor procedia a leitura de um texto de uma autoridade consagrada, esperando-se que os estudantes, sentados nas bancadas em frente ao mestre, tivessem uma cópia (manuscrita ou impressa) sobre os joelhos. Depois, o professor continuava através da apresentação de uma exegese pormenorizada do passo escolhido, pondo a assistência em contato com as várias interpretações de leitura, destruindo algumas, conciliando outras, atingindo por fim uma conclusão magistral (...) Finalmente, a lição terminava com uma sessão de perguntas e respostas, durante a qual o professor indagava até que ponto a turma tinha compreendido a exegese. (BROCKLISS, 2002, p.543)

Este processo, segundo o autor, era prejudicado quando o número de alunos por turma era elevado e, desta forma, as atividades desenvolvidas eram negligenciadas. Em algumas das universidades francesas, deste período, esperava-se que um professor fosse capaz de ensinar um curso completo para os estudantes ou temáticas muito específicas segundo Vandermerish *apud* Brockliss “existem muitos exemplos de professores que eram obrigados a ensinar um assunto muito específico ou a dar toda a sua matéria de princípio a fim num lapso de tempo bem definido.” (Vandermerish *apud* Brockliss, 2002, p. 207).

Ainda, dentro dos deveres como docentes, esse trabalhador deste período teria algumas obrigações com a universidade e os estudantes. Com relação à universidade os cargos relacionados à tomada de decisões estavam presentes no cotidiano dos professores como, por exemplo, os conselhos das faculdades, as comissões, os cargos de reitor, decano, diretor de colégio das universidades, bibliotecário, entre outras atividades relacionadas à estrutura da universidade. Percebemos então, que os encargos referentes às tomadas de decisão dentro das universidades, numa perspectiva de análise do campo acadêmico são antigos e, geralmente, ficaram a cargo dos docentes.

No que diz respeito à profissão docente ser bem remunerada neste período dependia de diversos elementos tais como: as finanças da universidade, as condições econômicas da cidade ou do estado, a relevância da faculdade ou da cadeira, o alcance do trabalho do docente, da sua idade, da sua experiência e do número de estudantes. Segundo Vandermerish, o fato do professor depender dos pagamentos dos estudantes se configurava como uma situação de risco “À medida em que esta fonte de rendimento diminuía, muitos

docentes deparavam com dificuldades financeiras graves” (VANDERMERSH, 2002, p. 226). Por outro lado, uma questão que certamente influenciava a remuneração dos professores era sua fama e o alcance de suas aulas, desta forma, alguns professores, principalmente os estrangeiros que eram convidados para ministrar alguns cursos ou cadeiras, recebiam bons salários.

Para Vandermerish todos estes fatores significam que “é um pouco difícil fazer qualquer generalização acerca dos salários dos professores, mas com as reservas necessárias podemos afirmar que os professores ordinários nas universidades maiores tinham um bom rendimento” (VANDERMERSH, 2002, p. 226). Percebemos desta forma, que os professores, em certa medida, eram valorizados em sua remuneração, embora pudessem existir dificuldades eventuais.

Quanto à carreira, durante a Idade Moderna (séc. XV a XVIII) podemos dizer que o pano de fundo deste período foi à especialização dos professores, no sentido do aprimoramento de conhecimentos, o que não significava, segundo Vandermerish (2002, p. 230) “que os professores não pudessem construir uma carreira na universidade e que não mudassem de cadeira”. O historiador aponta ainda, que não havia neste período nenhuma estrutura de carreira para os membros dos colegiados e por conta disso os profissionais renomados e que por algum motivo recebiam alguma distinção nesta época eram constantemente convidados para assumirem uma cadeira ou um curso na corporação universitária.

É por conta deste cenário que a carreira do professor universitário da Idade Moderna não pode ser comparada a carreira dos professores dos séculos seguintes, porém, o que é possível perceber é que as atividades desenvolvidas, em parte, permanecem no campo acadêmico e nos permitem apontá-las como basilares deste campo, ou seja, são algumas das atividades que compõem a “natureza”⁴ do trabalho docente. No quadro a seguir apresentamos uma síntese de algumas características do trabalho docente na Idade Moderna, no que se refere às atividades desenvolvidas, denominações,

⁴ O termo natureza aqui não pressupõe da ordem natural, mas de características construídas socialmente.

tempo de dedicação, formas de remuneração, a relação do professor com a universidade e com os pares. Acompanhemos:

QUADRO 3- CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO DO PROFESSOR DA IDADE MODERNA

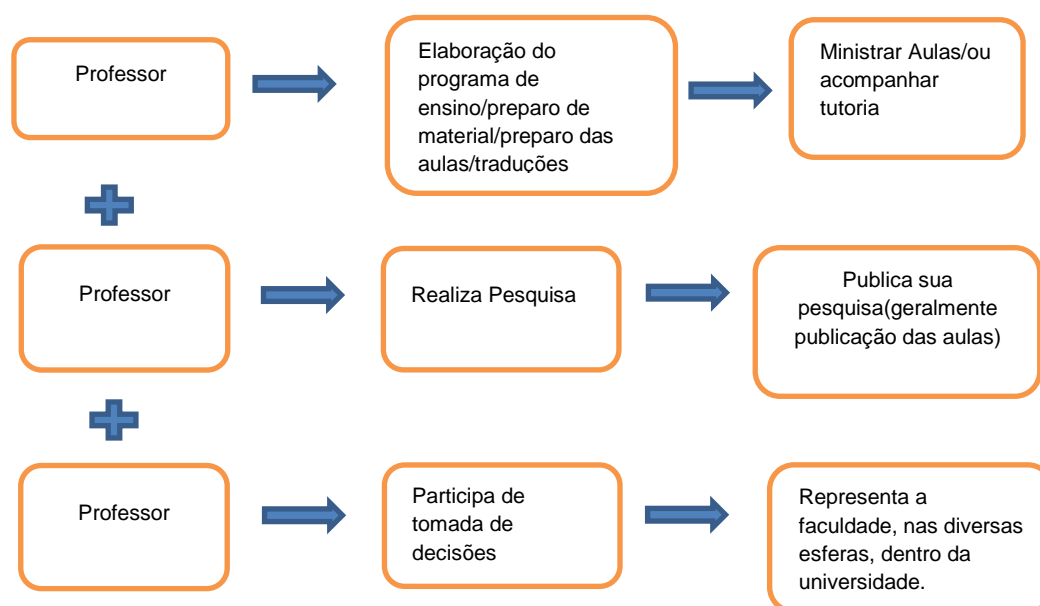
ELEMENTOS CARACTERÍSTICOS DA CARREIRA	DESCRIÇÃO SINTETIZADA
Atividades Desenvolvidas	Domínio do Conhecimento; Ministrar aulas; Conhecer idiomas; Traduções; Conhecimento pedagógico; Pesquisa; Tomada de Decisões; Sistema de Tutoria; Representar a faculdade; Elaboração de exames.
Tempo de dedicação	Cinco dias por semana.
Tipos de (nomenclaturas)	Professores, Lectores, Regentes, Legentes, Ordinarii, Non ordinarii, Docteurs régens Docteurs agrégés, Docteurs honoraires, Doutores associados.
Formas de remuneração	Distinções salariais entre os professores de cadeiras mais importantes.
Relação Professor/universidade	Além do ensino, era responsabilidade do professor participar dos cargos relacionados à tomada de decisões conselhos das faculdades, as comissões, os cargos de reitor, decano, diretor de colégio das universidades, bibliotecário, entre outras atividades relacionadas a estrutura da universidade.
Relação entre os pares	Conflituosa no que tange as disputas intelectuais.

FONTE: Vandermerch (1996). Adaptado pela autora.

Como se pode notar na síntese acima sobre o trabalho do professor da Idade Média, observamos que ele já exercia uma multiplicidade de tarefas, tanto no que se refere às atividades de ensino e pesquisa, como também de gestão na medida em que ele é quem deve também responder por outras instâncias dentro da universidade, como por exemplo, participar de conselhos, colegiados. Os conflitos estabelecidos entre os pares se devia em partes por disputas intelectuais. Não nos cabe aqui, aprofundar tais questões, mas apenas delinear-las em linhas gerais.

Percebemos, no quadro 3, um aumento das atividades dos professores que passam a realizar além das aulas e demais atividades que envolvem a docência, a pesquisa, no sentido de publicarem suas aulas, a fim de ficarem conhecidos e, conseqüentemente, conseguirem mais alunos e, também, a participação, em certo grau, na tomada de decisão e nos cargos de gestão dentro da universidade. Abaixo o diagrama da sequência de ações demonstra uma primeira ampliação das atividades do docente da Idade Moderna se comparado com o período anterior.

FIGURA 2-DIAGRAMA DA SEQUENCIA DE AÇÕES DO DOCENTE NA IDADE MODERNA



FONTE: Vandermerish (1996). Elaboração da autora.

Notamos, no diagrama acima, que embora algumas atividades tenham sido substituídas se compararmos a Idade Média com a Idade Moderna, muitas permanecem, o que implica em acreditarmos em continuidades do campo acadêmico e visualizarmos as atividades que competem à configuração do trabalho docente. Por outro lado, percebemos que algumas atividades foram sendo inseridas no conjunto de atribuições docentes realizadas na universidade, como gestão e pesquisa, o que amplia significativamente o trabalho dos professores. Ao compararmos os dois períodos, podemos perceber este aumento, conforme o quadro abaixo.

QUADRO 4-ATIVIDADES DE COMPETENCIA DOS PROFESSORES NA IDADE MÉDIA E NA IDADE MODERNA

Tipo de Atividade	Idade Média (Sec. XII a XV)	Idade Moderna (Sec. XV a XVIII)
Domínio do Conhecimento	Atividade atribuída	Atividade atribuída
Ministrar aulas	Atividade atribuída	Atividade atribuída
Conhecer idiomas	Atividade atribuída	Atividade atribuída
Traduições	Atividade atribuída	Atividade atribuída
Conhecimento pedagógico	Atividade atribuída	Atividade atribuída
Pesquisa	Não atribuída no que diz respeito às publicações de seus estudos.	Atividade atribuída
Tomada de Decisões/Gestão	Não atribuída	Atividade atribuída

Sistema de Tutoria	Não atribuída	Atividade atribuída
Desenvolver programa de ensino	Atribuída	Atividade atribuída
Representar a faculdade	Não atribuída	Atividade atribuída
Elaboração de exames	Não atribuída	Atividade atribuída
Presidir disputas	Atividade atribuída	Atribuída

FONTE: VERGER(2006), RUIBIÃO(2013) e VANDERMERSH(1996). Elaboração da autora.

Notamos, portanto, que dominar o conhecimento, ministrar aulas, conhecer idiomas, realizar traduções e ter domínio pedagógico figuram entre as atividades constantes tanto na Idade Média, quanto Moderna. É na Idade Moderna, no entanto, que a atividade de pesquisa passa a ser atribuição do docente universitário. A partir dessa época, observamos que algumas atividades deixam de existir e, em contrapartida, outras vão se somar as tarefas já realizadas na Idade Média. São elas, a tomada de decisões, a realização de tutoria, a representação das faculdades e a elaboração de exames. Esse quadro comparativo nos mostra, de maneira sintetizada, um acréscimo de demanda de trabalho para o professor, sendo muitas delas, possivelmente resultante de uma conjunção de fatores, dentre esses, do próprio campo em disputa, como da sociedade em geral, configurando novas exigências para o professor.

As transformações pelas quais passou a universidade, na Idade Moderna, também nos interessam visto que os modelos de universidade adotados na Contemporaneidade são reflexos dessas estruturas e suas novas formas. Um exemplo, que nos ajuda a olharmos nos capítulos que seguem, para a estrutura de universidade no Brasil, foi pelo Modelo Napoleônico que influenciou as universidades implantadas na América Latina.

A Revolução Francesa foi fundamental para a transformação das universidades, pois a partir daí se estabeleceu uma nova ordem em que, segundo Rubião (2013, p.58) “um Estado era regido por leis, um governo legítimo, a tolerância religiosa, a igualdade e a liberdade, o interesse geral das decisões, etc”. Ainda segundo o autor,

Apesar o viés totalitário, o “modelo napoleônico” foi importante para caracterizar uma universidade de Estado, que mais tarde acabaria influenciando outras instituições, sobretudo na América Latina. Nessa

concepção, a universidade é vista como ferramenta de planejamento da sociedade. Dirigida de maneira central e uniforme, ela é instrumentalizada pela máquina estatal (para formulação e execução de seus projetos). (Rubião, p. 60, 2013)

Esse e outros modelos como veremos a seguir, são participativos na construção de um projeto de universidade e nos ajudam a compreender o *locus* do campo acadêmico. Tal análise, bem como suas especificidades no que tange ao trabalho docente em outros tempos e contextos, se faz necessária para compreendermos, de fato, quais as atividades que permeiam o cotidiano dos professores e que podemos entender como o trabalho que compõe a natureza da profissão docente em universidades. Este breve percurso histórico, nos permite compreender a profissão e suas especificidades em outros períodos e contextos como veremos adiante, no que tange a universidade do século XIX e princípios do século XX.

O século XIX e princípios do século XX foi um período que promoveu grandes transformações no debate da finalidade na universidade. É nesse contexto que vários modelos de ensino são implantados e passam a servir de modelo para a constituição de instituições em países que ainda não tinham a estrutura universitária.

2.3 A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE CULTURA: DO SÉCULO XIX E PRINCÍPIOS DO SÉCULO XX (1800 – 1945)

A centralidade da Universidade enquanto espaço de produção de alta cultura e conhecimento científico, é para Souza Santos “um fenômeno do século XIX, do período do capitalismo liberal, e o modelo de universidade que melhor o traduz é o modelo alemão, a universidade de Humboldt” (SOUZA SANTOS, 2013, p. 315).

Wilhelm von Humboldt, foi um dos primeiros a compreender que o desenvolvimento do Estado-Nação industrializado no mundo moderno dependia diretamente da Universidade e da ciência. Desta forma, ao longo de seu percurso profissional, sua ligação com a universidade permitiu resgatar

uma de suas missões centrais, a sua “ideia”. Segundo Pires (2007) “Seu objetivo era transformar o modelo universitário alemão, em um modelo sistematizando priorizando a ciência, cultura e educação como elementos fundamentais da universidade”. (PIRES, 2007, p.53)

O modelo Humboldtiano, segundo Rubião (2013), pretendia por meio de um projeto inovador fundar a universidade como uma nova instituição, a partir das seguintes indagações: “as escolas especiais e profissionais deveriam fazer parte da universidade? E as academias de ciência? Era necessário separar ensino da pesquisa?” (Rubião, 2013, p.63). Por conta destes questionamentos, Humboldt, homem de Estado, das letras e do universo da cultura fora convidado para pensar o projeto da Universidade de Berlim.

No modelo universitário Humboldtiano, a universidade seria uma instituição autônoma e ao Estado caberia apenas a função de financiar, portanto, uma das principais funções desta instituição seria a pesquisa. Com relação a atuação docente, o projeto propunha liberdade pedagógica, com metodologias eleitas pelos próprios docentes constituindo-se a liberdade de cátedra. Em consonância, a pesquisa, para Humboldt, deveria permanecer na mesma instituição em que se transmitiriam os saberes, ou seja, ensino e pesquisa fariam parte da mesma universidade (RUBIÃO, 2013).

Outro fator fundamental para compreender as transformações pelas quais passaria a estrutura da universidade do século XIX, principalmente no que diz respeito ao modelo alemão, é que “a história da Alemanha seria marcada por um *boom* econômico (com a ascensão do capitalismo e o advento da Revolução Industrial)” (RUBIÃO, 2013, p. 73), que influenciaria diretamente o desenvolvimento das universidades. Com relação a carreira na universidade alemã, neste período, Weber analisa que

a carreira do acadêmico na Alemanha baseia-se, em geral, em exigências plutocráticas, pois é extremamente arriscado para um jovem professor sem recursos expor-se às condições da carreira acadêmica. Ele terá de suportar tal situação pelo menos alguns anos, sem saber se terá oportunidade de elevar-se a uma posição que encerre uma remuneração suficiente para a sua manutenção. (WEBER, 1982, p. 155).

Weber (1982) destaca que as dificuldades para um jovem se consolidar na carreira de professor, mas uma vez contratado, não poderia ser mandado embora em função do tempo de trabalho na universidade havendo, portanto, uma espécie de acordo moral entre a instituição e o docente. É interessantes observarmos a questão da estabilidade o que comparativamente torna-se similar a carreira docente na atualidade, salvo todas as especificidades do funcionalismo público, como é o caso dos professores atuantes nas universidades públicas federais brasileiras, que é o foco desta pesquisa. Ainda sobre o Modelo Humboldtiano, vale destacar que este influenciou as universidades Inglesas e Americanas. Todavia, o verdadeiro Modelo Humboldtiano, com todas as suas características, não chegou a existir. De acordo com a análise de Rubião (2013)

com todas as características, mal chegou a existir (...) Existe uma diferença, entre o “modelo humboldtiano original” (com a perspectiva de “sistema”) [...] e a “universidade de pesquisa de inspiração humboldtiana” (com liberdade para seus integrantes). Pois foi essa última que acabou influenciando Eliot (em Harvard), Gilman (na Johns Hopkins University) e Cambridge e Oxford (na Inglaterra). (RUBIÃO, 2013, p. 72)

Esse modelo, centrado na pesquisa, se opunha ao utilitarismo acadêmico anunciado por conta das novas demandas de profissionalização do ensino que surgiram em função da Revolução Industrial (Século XVIII), com isso o foco do Modelo Humboldtiano era pautado pela formação pelo saber.

Outro modelo que também influenciou a estrutura da universidade foi o Modelo Newtoniano⁵ (modelo inglês), que também se preocupava com a questão da profissionalização do ensino ser uma incumbência da universidade e, portanto, propunha uma educação liberal. Para Newman uma instituição não poderia ser orientada apenas para

a especialização – como era o caso da recém-inaugurada Universidade de Londres, instituição instrumentalizada pelas profissões emergentes no novo cenário industrial -, nem tampouco uma instituição voltada para as descobertas científicas – para a “pesquisa fundamental” -, o

⁵ Segundo Rubião, Newman o criador do Modelo Newtoniano “nascido em Londres, de uma família anglicana, Newman teve uma educação religiosa, tornando-se sacerdote protestante. Mas ele foi um homem de Oxford.[...]Newman apresentaria uma outra finalidade para a universidade – finalidade essa que se opunha à profissionalização, mas também ao “modelo alemão”: a defesa da educação liberal.” (Rubião, 2013, p.80-81)

que na Inglaterra consistia [como] uma herança a tradição baconiana. Para Newman, essas duas funções (profissionalização e pesquisa) eram importantes, mas deviam não apenas ser feitas em outro lugar – que não fosse a universidade –, mas sobretudo deveriam ser precedidas por uma formação – esta, sim, universitária – baseada na “educação liberal” (RUBIÃO, 2013, p. 81)

O Modelo Newtoniano estava voltado, então, para uma proposta de Educação Liberal e segundo Rubião (2013), com uma ideia de uma universidade que se opunha a instrumentalização das profissões dentro das universidades (como o caso da Universidade de Londres que dedicou-se a fornecer profissionalização as profissões emergentes do novo cenário industrial). Nas perspectivas deste modelo a profissionalização e pesquisa deveriam existir, porém realizadas em instituições próprias e haveria necessidade de uma formação superior prévia, feita na universidade, para atuação posterior como pesquisador em institutos próprios ou para a instrumentalização das profissões. Ainda, dentro das metas estipuladas por este modelo, estão inclusas a capacidade de desenvolver o raciocínio e a capacidade de desenvolver o espírito público.

Esses modelos, representativos da modernidade⁶, foram basilares para as universidades europeias por mais de dois séculos, porém, na avaliação de Rubião (2013), nenhuma dessas tradições chegou a existir de forma pura, sem adaptações. Abaixo um quadro comparativo das principais características dos modelos: Humboldtiano e Newtoniano.

⁶ Segundo Bridi, Araújo e Motim (2009, p.198), a modernidade pode ser situada a partir do Século XVIII, “quando ocorreram profundas transformações econômicas, sociais, políticas e culturais [...] liga-se a ideia de progresso, do controle de natureza pela ciência, assim como a compreensão do mundo, do sujeito, da justiça. Segundo Dicionário do Pensamento Social do século XX (Pag. 473) “Este é um “conceito de contraste”. Extrai seu significado tanto do que nega como do que afirma. Daí a palavra poder aparecer em diferentes épocas com significados amplamente diversos, dependendo do que está sendo negado e, em contraste, do que está sendo afirmado.”

QUADRO 5-COMPARATIVO DAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DOS MODELOS: HUMBOLDIANO E NEWTONIANO

MODELO HUMBOLDIANO(Modelo Alemão)	MODELO NEWTONIANO
<ul style="list-style-type: none"> - Universidade de pesquisa - Perspectiva de sistema -Preocupada com o desenvolvimento econômico; - Progresso científico; - Unificação do saber - Educação moral da nação 	<ul style="list-style-type: none"> - Educação Liberal - Ideia de uma universidade -Não aceitava uma instituição voltada para a instrumentalização das profissões (como o caso da Universidade de Londres que dedicou-se a fornecer profissionalização as profissões emergentes do novo cenário industrial) - Profissionalização e pesquisa deveriam ser feitas em outro lugar que não a universidade. - Capacidade de desenvolver o raciocínio - Capacidade de desenvolver o espírito público.

FONTE: Rubião (2013). Elaboração da autora.

Como podemos notar, os elementos que compõem tanto o Modelo Humboldtiano quanto o Modelo Newtoniano implicaram numa ampliação das atividades dos professores de Ensino Superior. Desta forma, em função da mescla destes modelos, terem sido adotados por instituições de outras partes do mundo, isso significa que as atividades que acompanham estes modelos foram inseridas ao trabalho dos professores e, portanto legitimadas para esta carreira. Embora algumas atividades pertençam à base técnica, como por exemplo, a pesquisa, instituída, ainda que sob outras formas e níveis, na Idade Moderna, percebemos a ampliação significativa das responsabilidades atribuídas aos professores, que não está dissociada da missão adotada pela universidade ao longo dos anos. Na medida em que as transformações da sociedade fizeram emergir novas necessidades em todas as esferas, a universidade manteve, em certa medida, uma estrutura rígida, como afirma Sousa Santos *apud* Kerr onde “das oitenta e cinco instituições atuais que já existiam em 1520, com funções similares às que desempenham hoje, setenta são universidades” (SOUSA SANTOS *apud* KERR, 2013, p.309).

Desta forma, a universidade sempre se viu envolta a uma crise de sentido e propósito e os professores, na mesma medida, sofreram este engodo. Afinal, se espera deste profissional docente, a capacidades para

formar profissionais que atuarão na sociedade em diversas áreas e ainda produzir conhecimento para desenvolver estas mesmas áreas. Vemos no quadro abaixo as atividades vinculadas aos modelos tratados acima.

Os modelos supracitados não deixam de ser basilares para a Universidade Brasileira como veremos no próximo capítulo, porém, vale ressaltar que a convergência destes modelos, enquanto modelo institucional deu origem ao que ficou conhecido como *multiuniversity* norte-americana, que também teve certa influência ao longo da história da universidade brasileira.

Segundo Rubião (2013) a história do Ensino Superior dos Estados Unidos é reflexo de sua própria história, pois após um período de exploração seguida do início da colonização britânica muitas colônias foram fundadas o que posteriormente deu origem a criação dos primeiros *Colleges*. Segundo o autor “No começo essas instituições eram muito precárias. Ao contrário do que ocorrera na Europa Medieval, onde houve um apoio considerável da Igreja, os *Colleges* norte-americanos foram iniciativas das recém-criadas administrações locais [...] sem muitos recursos para gastar” (Rubião, p. 91, 2013)

Vemos então, Oxford e Cambridge sendo referência para os primeiros *Colleges* norte - americanos. Para Souza Santos, cem anos depois da Reforma Humboldt, outra importante reforma universitária ocorreu nos EUA,

orquestrada e articulada não pelo Estado, mas pela sociedade civil, representada pelo grande capital. Nesse caso, os barões do petróleo e das ferrovias se reuniram, juntaram uma parcela ínfima do seu monumental lucro e organizaram instituições que começavam a interferir na organização e na estruturação da sociedade. (SOUZA SANTOS, 2013, p.90)

A modernização das universidades americanas contemplou entre outros elementos uma efetivação dos ideais utilitaristas da tradição puritana implicando em todas as esferas da sociedade, inclusive no ensino superior que, segundo Rubião (2013)

Não tinha como deixar de seguir essa tendência. Muito além do *gentleman* – da tradição inglesa - , o novo arquétipo da sociedade norte-americana era o *self made man*, cuja formação passava mais pelo profissionalismo pragmático, com a valorização do trabalho, do que por uma “cultura geral” nos moldes europeus. (RUBIÃO, 2013, p. 93)

Uma das características centrais dessa configuração é a ligação mais estreita da universidade com o mercado, pela via dos cursos com enfoque na profissionalização. Para Almeida Filho (2008), o Modelo Norte-Americano (MNA) de educação superior originário da universidade germânica de pesquisa de matriz humboldiana, conquistou o Reino Unido e por meio da Reforma Flexner, consolidou-se nos Estados Unidos e no Canadá. Desta forma, após a Segunda Guerra, expandiu-se, ao continente asiático e à Oceania. No Modelo Norte Americano MNA, a Pré-Graduação é ministrada, segundo Almeida Filho,

em unidades de educação superior de escopo geral, isoladas ou integradas em universidades, chamadas *colleges*. Compreende cursos universitários de 4 anos, cobrindo conteúdos gerais e básicos, terminais, porém de caráter não profissional” ALMEIDA FILHO (2008, p.107).

Contudo, os alunos concluintes obtêm títulos universitários plenos de bacharel em Ciências, Artes ou Humanidades, com uma área principal de concentração de estudos chamada *Major*, podendo optar por uma área complementar, o *Minor*. O quadro a seguir trata do Modelo Norte-Americano de Educação Superior.

QUADRO 6-MODELO NORTE AMERICANO (MNA) DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

COLLEGE Major Minor	Mestrado Acadêmico	Doutorado (PhD)
	Mestrado profissional	
	Doutorados profissionais	Residências

FONTE: Almeida Filho (2008, p.107). Adaptado pela autora.

Nesse modelo, os mestrados poderiam ser acadêmicos ou profissionais – aqui percebemos a influência das demandas do mercado a respeito da configuração dos programas de pós-graduação e o doutorado poderia ser acadêmico, com o intuito de incentivar pesquisas e havia também a oferta de residências médicas.

Ao pensarmos em termos de Brasil e a interferência de modelos na constituição do seu projeto de universidade, segundo Almeida Filho (2008), durante a Reforma Universitária de 1968 pretendia-se implantar no Brasil um modelo similar ao MNA. Contudo este modelo, em função de processos políticos e institucionais não pode ser implantado, porém interferiu no cenário da pós-graduação no Brasil. Isso, na avaliação do autor se deveu a uma enorme

(e inexplicável) incompreensão do Modelo Norte-Americano, precisamente a fonte de sua incompatibilidade frente ao sistema de educação superior europeu do século XIX, ainda hoje vigente no Brasil. Refiro-me à definição brasileira do Mestrado como pós-graduação, destinado a formação do docente para educação universitária. O grau de Mestre do MNA significa duas coisas: formação da carreira profissional ou transição para a formação na carreira acadêmica. (ALMEIDA FILHO 2008, p.107)

A crítica de Almeida Filho (2008) se fundamenta na medida em que deparamo-nos, como é o caso da Universidade Brasileira e veremos adiante, com a sua história e sua constituição que se apropria de um modelo que não funciona no sentido de possibilitar o largo acesso em seus anos de criação.

Voltando a pensar no objetivo da universidade, para Sousa Santos, desde o século XIX a universidade objetiva tornar-se o espaço que por excelência tem como pano de fundo a produção do conhecimento científico, segundo o autor “não admira, pois, que a reputação seja tradicionalmente medida pela sua produtividade no domínio da investigação” (SOUSA SANTOS 2013, P.321). Porém, é durante o século XX, entre as décadas de 1920 e 1940, que se empregava a ideia de que a missão eterna da universidade, dentro da tradição do idealismo alemão, seria o lugar onde “por meio da concessão do Estado e da sociedade, um determinado período poderia cultivar-se a mais lúcida consciência de si própria, procurando a verdade apenas por amor a verdade” (Souza Santos *apud* JASPERS, 1965, p.19). Após esse período, essa aparente perenidade de objetivos,

só foi abalada na década de sessenta, perante as pressões e as transformações a que foi então sujeita a universidade. Mesmo assim, ao nível mais abstrato, a formulação dos objetivos manteve uma notável continuidade. Os três fins principais da universidade passaram

a ser a investigação, o ensino e a prestação de serviços. (SOUZA SANTOS, 1965, p.373)

Com isso, por meio de políticas universitárias concretas, vemos uma primeira ambivalência dentro da universidade que situa entre a estagnação da dimensão cultural e a crescente vertente utilitarista e produtivista da universidade. (SOUZA SANTOS, 2013, p.373)

Ainda dentro da lógica das funções tradicionais da universidade, vemos a relação dicotômica entre educação e trabalho, onde aqueles que pertenciam ao mundo do trabalho não pertenciam ao mundo da educação universitária. Segundo Souza Santos, “essa dicotomia atravessou, com este significado, todo o primeiro período do desenvolvimento capitalista, o período do capitalismo liberal⁷, mas já no final do período começou a transformar-se e a assumir outro significado que se tornaria dominante no período do capitalismo organizado” (SOUZA SANTOS, 2013, p.382). Surge então a necessidade da educação para o trabalho.

A relação entre educação e trabalho também entra em crise na medida em que ambos se reconfiguram na sua função primária, a educação que tomara por foco principal a transmissão da chamada alta cultura, formação do caráter, modo de aculturação e de socialização adequado ao desempenho da direção da sociedade passa a ter a função de educar para o trabalho, ao conhecimento técnico, ao conhecimento utilitário e sofre pressão para colaborar com o desenvolvimento tecnológico com vistas a produção. (SOUZA SANTOS, 2013, p.383).

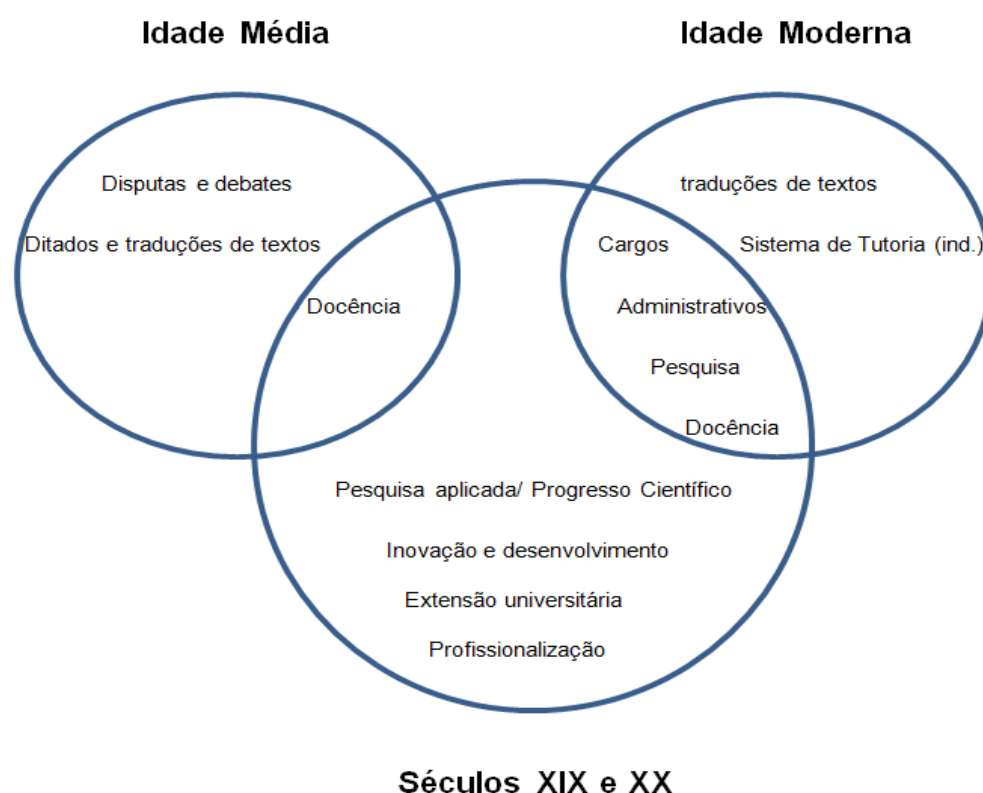
Essa transformação provocou na universidade, pensando uma agenda global, a necessidade de buscar uma forma de compatibilizar a educação humanística e a formação profissional compensando desta forma “a perda da centralidade cultural provocada pela emergência da cultura de massas com o

⁷ Podemos analisar que, a grosso modo, o capitalismo liberal se caracteriza pela época em que o trabalho estava sem nenhuma regulação ou pouca regulação pelo Estado. Historicamente costuma-se situá-lo como uma característica desde a Revolução Industrial (do século XVIII) até mais ou menos a Crise de 1929, que ocorreu nos Estados Unidos (Século XX). Segundo a historiografia de tradição marxista, a Crise de 1929, a partir das medidas de intervenção do Estado significou também o fim do capitalismo liberal.

reforço da centralidade na formação da força de trabalho especializada” (SOUSA SANTOS, 2013, p.383). Desta forma surge uma estratificação no interior do sistema universitário, iniciado na Europa, que faz diferenciação entre ensino superior e universidade e dá corpo ao surgimento de instituições que objetivavam a formação profissional, muitas delas mantem vínculo com as próprias universidades, o que no Brasil hoje pode ser representado pelos institutos federais e na Europa e América do Norte como os institutos politécnicos.

Como podemos perceber este cenário reflete a gama de atividades inseridas no trabalho do professor universitário que passou a responder pela pesquisa e inovação, a docência e a gestão participativa, como veremos na figura a seguir.

FIGURA 3-AMPLIAÇÃO DAS RESPONSABILIDADES DOCENTES NAS UNIVERSIDADES: COMPARATIVO (IDADE MÉDIA, MODERNA, SÉC. XIX E XX)



FONTE: Verger (1996), Vandermerish (2002), Rubião (2013). Elaboração própria.

A demonstração gráfica acima, nos permite observar que é nos Séculos XIX e XX que o conjunto de atividades docentes, que acompanha as transformações da Sociedade/Estado e Universidade, se amplia de maneira notável. Porém, esse cenário se agrava em função das transformações do mundo do trabalho, principalmente nas últimas décadas do século XX, no reflexo do modelo salarial de sociedade que interferiram diretamente na dinâmica das universidades e consequentemente na carreira docente e desenvolvimento do trabalho. Harvey (1993) assinala que na década de 1970, a crise de acumulação capitalista apresentou a emergência da flexibilização da produção e consequentemente as interferências nas relações de trabalho. As empresas, neste período implantaram ferramentas de controle de tempo e de produção, reestruturando os processos a fim de atender a demanda do mercado com a manutenção de baixos estoques, inaugurando, assim, a modelagem de uma produção enxuta e flexível.

A partir ainda desta década, segundo Harvey (1993), a clássica divisão do trabalho internacional sofreu intensas modificações tendo como contexto a aceleração do processo de internacionalização da economia ou globalização possibilitada pelas novas tecnologias. A Revolução Tecnológica, centrada na disseminação dos computadores e sistemas informacionais e as agendas de inovações organizacionais e de gestão, passaram a refletir na estrutura das universidades em uma agenda global, uma vez que

“a interpelação da universidade no sentido de participar ativamente no desenvolvimento tecnológico do sistema produtivo nacional tem vindo a ser formulada com cada vez com maior insistência e traduz-se em duas problemáticas principais: a da natureza da investigação básica e a das virtualidades e limites da investigação aplicada às universidades” (SOUSA SANTOS, 2013, p. 323)

SOUSA SANTOS explica que a investigação básica tornou-se uma problemática nos últimos trinta anos em detrimento dos custos elevados para o desenvolvimento das pesquisas e pela dicotomia existente entre a pesquisa básica e a aplicada (que exige altos índices de tecnologias e investimentos).

Pensando ainda no cenário global das universidades, segundo Sousa Santos (2013), as empresas multinacionais transformadas em agentes

econômicos privilegiados da nova ordem econômica internacional, desenvolveram espaços próprios para pesquisa, configurados por centros de investigação, básica e aplicada, tornando-se concorrentes dos centros universitário.

Ainda, o Estado, numa perspectiva Europeia, criou centros de investigação não universitários “dotados de maior flexibilidade e isentos dos “vícios da universidade”, especializados em áreas de ponta (novos materiais, biotecnologia, inteligência artificial, robótica, energia) e disponível para articulações de diferentes tipos e graus com os centros universitários” (SOUZA SANTOS, 2013, p.324), além disso, prioriza as universidades e os centros de investigação com maior capacidade de investigação e concentrando recursos financeiros. Se olharmos para a realidade brasileira é possível identificar esse quadro analisado por Sousa Santos. Há uma divisão dos recursos e programas de financiamento advindo do governo por área de conhecimento.

Outro fator explícito das transformações da universidade em função das metamorfoses do mundo do trabalho é o projeto que ficou conhecido como Processo de Bolonha⁸ que parece ser uma das respostas a este cenário, pois reestruturou o ensino superior europeu, e também é objeto de análise da presente tese, pois, em nossa avaliação, serviu de fator fundamental para a intensificação do trabalho docente nas universidades. Para Silveira (2011, p.234),

Articulada à dinâmica do Tratado de Maastricht/União Europeia que estabelece a livre circulação do trabalho, de mercadorias, capital e tecnologia, a construção do Espaço Europeu de Ensino Superior torna-se a meta da primeira década do século XXI, com base em um sistema de ensino único, padronizado, cuja estrutura de formação acadêmica deve desenvolver-se, essencialmente, **a partir do modelo 3+2+3 (licenciatura, mestrado e doutorado)**, planejado para auferir graus acadêmicos de fácil equivalência e organizado por créditos como no Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS). Tal sistema de créditos foi desenvolvido para estabelecer procedimentos comuns de reconhecimento acadêmico dos períodos letivos de estudo nos países membros da União

⁸ Segundo Silveira (2011, p.276) o Processo de Bolonha “revela certa autonomia em relação ao poder político da União Europeia, em seu desenvolvimento histórico será subsumido ao projeto de renovar as bases da competitividade, aumentar o potencial de crescimento e de produtividade do Parlamento e Comissão Europeus, por mediação da política científica, tecnológica e de inovação, em cuja dinâmica os Estados-Membros cumprem o papel de Estado-educador”.

Europeia, de modo a incentivar a mobilidade de discentes, docentes e pesquisadores. (SILVEIRA, 2011, p. 234).

É por meio do Processo de Bolonha que o Modelo Unificado Europeu vem sendo implantado. Consequência da junção dos sistemas de formação universitária da União Europeia com o intuito em promover a livre-circulação de força de trabalho especializada e bens de conhecimento entre os países membros, para Almeida Filho (2008), a declaração de Bolonha de 1999

ratificada em sucessivas reuniões de consolidação em Praga (2001), Berlim (2003) e Bergen (2005), compreende programas de incentivo à mobilidade acadêmica internacional, um sistema de avaliação e credenciamento de instituições de ensino, a padronização e o compartilhamento de créditos acadêmicos e , sobretudo, a adoção de uma arquitetura curricular comum. (ALMEIDA FILHO, 2008, p.107)

Ambos os modelos o Norte Americano e o Processo de Bolonha contemplam especificidades que visam atender uma universidade que se vê envolta a crises e contradições. Não há possibilidades de pensar uma universidade descolada do trabalho, afinal as profissões tem seu eixo formador dentro do espaço das universidades. Em contrapartida, uma universidade refém da lógica de mercado permite que metas de produtivismo sejam impostas, financiamentos para pesquisa sejam restritos às áreas de maior interesse e de envolvimento com tecnologia e inovação.

Este cenário se assemelha a realidade brasileira no tocante às metas de produtivismo dos órgãos internacionais de financiamento referente aos índices quantitativos de produção acadêmica. Da mesma forma, a distribuição dos financiamentos para as pesquisas nacionais, atende a mesma lógica e prioriza as áreas de tecnologia e inovação. A realidade dos professores da Universidade Federal do Paraná, não foge à regra nacional. Os professores entrevistados para a presente tese, como veremos nos Capítulos IV e V, percebem, claramente em seu cotidiano, as metas de produção acadêmica, que por meio das pressões sofridas pelos respectivos programas de pós - graduação ao qual pertencem.

Os modelos descritos neste capítulo, ou parte deles, de certo modo influenciaram a universidade brasileira na sua constituição e sua finalidade, condição que trataremos na sequência.

Vimos, contudo, ao longo deste capítulo que o processo de criação e as transformações ocorridas pelas universidades, nas diversas partes do mundo, em períodos e contextos distintos, deram corpo a estrutura do campo acadêmico, na medida em que os grupos de professores e intelectuais foram instrumentalizando e instituindo a docência como carreira. Assim, as regras do jogo e o *modus operandi* de seus participantes, também passou por um processo de consolidação, como veremos, a exemplo, a constituição do campo acadêmico no caso brasileiro.

Justificamos, desta forma, que resolvemos, após descrever o caminho metodológico, tratar como segundo capítulo, fazer esse breve apanhado histórico sobre a constituição das universidades, alterações na carreira e análise dos modelos de ensino com o intuito em ver, que os modelos de universidade no presente, foram resultados de uma lenta construção histórica e de diversas e distintas experiências que antecederam as universidades atuais. Pretendemos na sequência, lançar um olhar para a história da universidade no Brasil, apontando de que maneira se constituiu a carreira docente, como e quando surge o debate da intensificação do trabalho dos profissionais da docência do ensino superior público.

CAPÍTULO 3 – PANORAMA HISTÓRICO E SOCIOLÓGICO DA CARREIRA DE DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO FEDERAL NO BRASIL

A universidade atual passou a ser uma organização administrada (no sentido em que Adorno e Horkheimer empregam o conceito de gerenciamento e arbitragem de contratos. Governada mediante [...] uma gestão, avaliada com base em indicadores de produtividade e projetada para ser flexível, a universidade é estruturada por estratégias e programas de eficiência organizacional, ou seja, pela particularidade e instabilidade dos meios e objetivos[...] é pulverizada em microorganizações que usam o tempo dos professores e submetem os alunos a exigências não relacionadas com o trabalho intelectual.) (BERNHEIM E CHAUÍ, 2008, p.12)

Neste capítulo realizamos uma síntese sobre a história da universidade brasileira, das suas origens até os dias atuais, a fim de analisar como se configurou a carreira docente no país. Para isso, destacamos alguns elementos referentes à trajetória da universidade brasileira, pondo em relevo as grandes transformações ocorridas nas décadas de 1980, 1990 e 2000 que é o período de recorte para este estudo. Com o objetivo de contextualizar o espaço institucional de trabalho do docente, objeto desta tese, é que delineamos o panorama sobre a universidade pública brasileira retratada também a partir de dados estatísticos que demonstram a evolução do ensino superior no Brasil no que concerne ao número de instituições, número de vagas e número de professores contratados por concurso, todos esses dados obtidos nos relatórios técnicos desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP e disponibilizados em site oficial.

Destacamos que esse cenário traçado é permeado pelas políticas públicas e legislações idealizadas e efetivadas entre os anos de 1980 e 2000 (até o ano de 2013). Isso nos ajuda a compreender de que maneira estas políticas e legislações, promoveram alterações, direta ou indiretamente, na carreira dos professores, na organização do trabalho docente, e, principalmente nas condições objetivas de trabalho.

3.1 BREVE HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA

O início da universidade no Brasil remonta a chegada da família real, em 1808, no século XIX. Sua função inicial, por meio dos estabelecimentos de ensino superior, teve sua criação voltada para “formar burocratas para trabalhar no estado e profissionais liberais capazes de atender a nova realidade social” (Rubião, 2013, p. 117). Ainda, Rubião aponta que diferentemente da universidade da América espanhola, que chegou precocemente, a Universidade no Brasil caracteriza-se por ser temporã.

Diferentemente da constituição de uma universidade, em suas premissas clássicas, nos moldes europeus, como vimos no Capítulo 2, no Brasil surgem os primeiros estabelecimentos de ensino, que podem ser caracterizados como isolados em função de sua organização. Estavam voltados para o que pode se chamar de formação “técnica” e segundo Cunha (2000, p. 153) os cursos criados foram “Medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro, em 1808; e de Engenharia, embutidas na Academia Militar, no Rio de Janeiro, dois anos depois”. Estes estabelecimentos responsáveis por ministrar o ensino superior no Brasil aparecem desde 1808, ofertando cursos que objetivavam exclusivamente a formação de profissionais para suprir as demandas de mão de obra qualificada, daquele período. Condição essa que leva Cunha (2000) a considerar que nenhuma instituição com *status* de universidade

existiu no período colonial nem no imperial. Durante todo este último período, dezenas de propostas de criação de universidades foram feitas, nenhuma tendo sucesso. Na última fala do trono, o imperador Pedro II anunciou o propósito de criar duas universidades, uma no sul outra no norte do país. Mas a República retardou muito a criação de universidades, devido à rejeição dos positivistas a tal instituição. (CUNHA, 2000, p.161)

Com relação às atividades docentes, Cunha (2000) assinala que “Essas eram unidades de ensino de extrema simplicidade, consistindo num professor que com seus próprios meios ensinava seus alunos em locais improvisados” (CUNHA, 2000, p.153). Tal situação, no âmbito político deixou um lapso temporal de aproximadamente cem anos, para a criação das primeiras

universidades, sendo criadas em torno de 1909 em território brasileiro. O surgimento das primeiras instituições de ensino superior, ainda é marcado por divergências sobre a ordem de criação das universidades. Segundo Cunha (2000), a primeira universidade criada no país foi a de Manaus, no estado do Amazonas, durante o período de exploração da borracha, como o resultado

da iniciativa de grupos privados, a Universidade de Manaus ofereceu cursos de Engenharia, Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia e de formação de oficiais da Guarda Nacional. O esgotamento da prosperidade econômica na região levou ao fim da instituição, em 1926, da qual restou apenas a Faculdade de Direito, incorporada em 1962 à recém-criada Universidade Federal do Amazonas. (CUNHA, 2000, p.162)

Na lista da criação das universidades encontram-se a Universidade de São Paulo em 1911, com os cursos de Medicina, Odontologia, Farmácia, Comércio, Direito e Belas Artes, que se tornou inviável financeiramente e fechou em 1917, e a Universidade do Paraná, em Curitiba, capital do estado, criada em 1912, considerada pelos historiadores a terceira universidade do país. Estas universidades surgiram de iniciativas de intelectuais que buscavam uma reorganização social instrumentalizada por um projeto de universidade. Segundo Vieira e Campos (2012) *apud* Vieira (2011) o que movia estes intelectuais, partindo da realidade paranaense era

1) Sentimento de pertencimento ao estrato social que, ao longo dos séculos XIX e XX, produziu a identidade social do intelectual; 2) engajamento político propiciado pelo sentimento de missão ou de dever social; 3) elaboração e veiculação do discurso que estabelece a relação entre educação e modernidade; 4) assunção da centralidade do estado como agente político capaz de realizar as reformas sociais. (VIEIRA e CAMPOS, 2012, p.16)

Para Vieira e Campos (2012), no Brasil, assim como ocorreu nos séculos XIII e XIV na Europa, conforme vimos no capítulo anterior, fundar uma universidade e pensar um projeto de universidade significou, entre outras coisas, “projetar a cidade e os intelectuais que nela atuavam” (VIEIRA e CAMPOS, 2012, p. 17).

Esses grupos de intelectuais era formado por aqueles que atuavam nas faculdades isoladas, e pelos que haviam se formado em universidades estrangeiras. No que tange a ação nas faculdades isoladas, em função de serem instituições com objetivo de formação exclusivamente técnica, para suprir as demandas profissionais da sociedade, naquele período, as funções docentes destinavam-se exclusivamente a docência e conteúdo técnico prático. Porém é no período de constituição das universidades, que percebemos o rol de atividades com as quais os professores estavam envolvidos, afinal, segundo Cunha (2000)

Foram as escolas, as academias e as faculdades, surgidas mais tarde, a partir das cátedras isoladas, as unidades de ensino superior que possuíam uma direção especializada, programas sistematizados e organizados conforme uma seriação preestabelecida, funcionários não-docentes, meios de ensino e local próprio. (CUNHA, 2000, p.155)

Aos intelectuais, do início do século XIX, cabia desenvolverem um projeto de universidade e para tal, foi preciso um alto envolvimento político, para angariação dos recursos necessários. Tal envolvimento não era tão difícil visto que estes intelectuais faziam parte da elite brasileira e tinham interesse em se manterem em posição de poder e liderança. Com isso, neste momento, além das atividades docentes, havia ampla participação política dos docentes em cenário nacional.

Contudo, o *status* de universidade, tardiamente foi concedido, apenas em 1920, para a Universidade do Rio de Janeiro que “a partir de autorização legal conferida pelo presidente da República por meio do Congresso Nacional, cinco anos antes”. (CUNHA, 2000, p. 162)

Sampaio (1991) apresenta uma breve retrospectiva do que aconteceu com o ensino superior no Brasil desde os anos 1930 onde o cunho universitário passou a existir em contraste com as universidades da América Espanhola que tiveram suas instituições criadas ainda em período colonial como vemos em países como México, Perú e Chile (este no pós-independência). No caso brasileiro, por mais de um século de 1808 até 1934

[...]quando foram criadas as primeiras escolas superiores [...] o modelo de ensino superior foi o da formação para profissões liberais tradicionais, como direito e medicina, ou para as engenharias. Se, por

um lado, este modelo se manteve quase inalterado – somente no final do século XIX foram introduzidas algumas modificações no sentido de dar uma ênfase maior à formação tecnológica – por outro, o sistema de ensino superior brasileiro revelou, desde cedo, marcas de descontinuidades no que diz respeito, sobretudo, aos aspectos que envolvem sua relação com o Estado. Nesta perspectiva, é possível identificar em sua história cinco datas-chave: 1808, 1898, 1930, 1968 e 1985.(SAMPAIO, 1991, p.03)

Entre os anos que marcam as principais mudanças no ensino superior brasileiro que permearam também o processo de transformação política-institucional do país, definem, em linhas gerais, os períodos de mudanças das diretrizes e normativas que regeram o sistema de ensino superior ao longo de seus quase duzentos anos de existência. Contudo é nos anos de 1931 que o Estatuto das Universidades Brasileiras foi criado (também conhecido por Decreto 19.851/31), determinando normas e diretrizes para o funcionamento das instituições de ensino superior. Com relação à composição das universidades cada uma delas,

seria criada pela reunião de faculdades (pelo menos três dentre as seguintes: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras). Cada faculdade seria dirigida por uma congregação, integrada pelos professores catedráticos efetivos, pelos livre-docentes em exercício de catedrático e por um representante dos livre-docentes por eles eleito. Três a seis catedráticos, escolhidos pelo ministro da Educação dentre os de uma lista elaborada pela congregação, constituiriam o conselho técnico-administrativo de cada faculdade, seu órgão deliberativo. (CUNHA, 2000,p.165)

Este decreto estabeleceu quatro finalidades para o ensino universitário que, em princípio, visariam: elevar o nível da cultura geral, estimulando a investigação científica, habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrendo, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade. A organização das universidades brasileiras também foi foco do decreto que determinou que as universidades fossem orientadas pelos fatores nacionais de ordem psíquica, social e econômica e por quaisquer outras circunstâncias que pudessem interferir na realização dos altos desígnios universitários.

Além disso, o regime universitário no Brasil obedeceria aos preceitos gerais instituídos, porém, respeitando variantes regionais no que tange a

administração e aos modelos didáticos e, por fim, as universidades brasileiras tinham por finalidade desenvolver ação conjunta em benefício da cultura nacional (Decreto 19.851/31).

As universidades brasileiras, neste período, contaram com um corpo docente formado por um grupo de professores catedráticos, que seriam responsáveis por apenas uma cadeira do curso, auxiliares de ensino (chefe de clínica, chefe de laboratório, assistente ou preparador) e de livre-docentes. Se pensarmos num esboço da carreira universitária no Brasil, podemos dizer que os professores catedráticos, deste período, faziam parte de um projeto de carreira onde “os privilégios do cargo de catedrático compreendiam a vitaliciedade e a inamovibilidade, ambas garantidas após 10 anos de exercício de cargo e aprovação em concurso de títulos” (CUNHA, 2000, p.166). No que tange os auxiliares de ensino, que sempre eram indicados pelo catedrático, tinham como obrigatoriedade participar de concurso de livre-docência. Se pensarmos nas atividades docentes deste período, ao analisarmos o Decreto 19.851/31 verificamos as seguintes atividades:

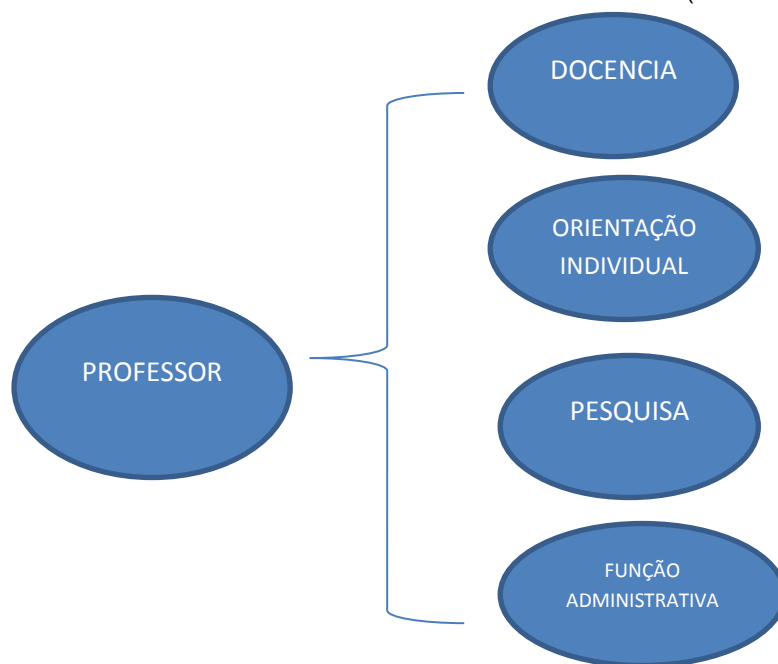
QUADRO 7-DAS FUNÇÕES DOCENTES E ATRIBUIÇÕES - DECRETO 19.851/31

FUNÇÃO	ATRIBUIÇÕES
CORPO DOCENTE CATEDRÁTICO	<ul style="list-style-type: none"> - Responsável pela eficiência do ensino da sua disciplina, cabendo-lhe ainda promover e estimular pesquisas, que concorram para o progresso das ciências e para o desenvolvimento cultural da Nação. - Além do desempenho de suas funções normais no ensino, deverá destinar, semanalmente, uma hora de sua atividade para atender, na sede de serviço da Universidade sob sua direção ou no instituto a que pertencer, a consultas dos estudantes para o fim de orientá-los, individualmente, na realização de trabalhos escolares ou de pesquisas originais.
AUXILIARES DE ENSINO	Cooperam com o professor catedrático na realização dos cursos normais, deverão dois anos após a sua nomeação para o cargo, submeter-se ao concurso para a docência livre, sob pena de perda automática do cargo e de não poder ser auxiliar de ensino de outra disciplina, sem que haja obtido previamente a respectiva docência livre.
PROFESSORES CONTRATADOS	Incumbidos da regência, por tempo determinado, do ensino de qualquer disciplina dos institutos universitários, da cooperação com o professor catedrático no ensino normal da cadeira, da realização de cursos de aperfeiçoamento e de especialização, ou ainda da execução e direção de pesquisas científicas.

FONTE: Decreto 19.851/31. Elaboração da autora.

O decreto apresenta as três possibilidades de atuação docente e suas atribuições. Neste período, percebemos que, no caso dos professores catedráticos, além das atividades de docência, cabia destinar uma carga horária semanal para atendimento aos alunos e realização das pesquisas. Os auxiliares de ensino tinham como função principal, acompanhar as disciplinas com os professores catedráticos, apoiando-os nas questões didático-pedagógicas. Os professores contratados tinham por função a cooperação com o professor catedrático no ensino normal da cadeira, da realização de cursos de aperfeiçoamento e de especialização, ou ainda da execução e direção de pesquisas científicas. Abaixo poderemos analisar no diagrama, as atividades desenvolvidas pelos docentes, neste período.

FIGURA 4-DIAGRAMA DAS ATIVIDADES-FIM DOCENTES (ANOS 1930)



FONTE: Decreto 19.851/31. Elaboração da autora.

O decreto menciona ainda, as funções administrativas, que também eram exercidas pelos docentes, assim como as outras funções dentro da universidade, como diretores e conselho administrativos e tinham a participação dos professores.

Segundo Cunha (2000), as faculdades eram dirigidas por congregação integrada por professores catedráticos efetivos, bem como

pelos livre-docentes em exercício de catedrático e por um representante dos livre-docentes por eles eleito. Três a seis catedráticos, escolhidos pelo Ministro da Educação dentre os de uma lista elaborada pela congregação, constituiriam o conselho técnico-administrativo de cada faculdade, seu órgão deliberativo. O diretor da faculdade seria, também, escolhido pelo Ministro dentre uma lista de professores catedráticos elaborada pela congregação e pelo conselho universitário, conjuntamente. A administração central de cada universidade seria composta do conselho universitário e do reitor. O conselho universitário, órgão consultivo e deliberativo, congregaria os diretores de faculdade, dois representantes de cada congregação, um representante eleito por todos os livre-docentes da universidade, um representante da associação de diplomados e o presidente do Diretório Central de Estudantes. O conselho universitário deveria elaborar uma lista com os nomes de três professores do ensino superior para que, dentre eles, o ministro da Educação escolhesse o reitor. (CUNHA, 2000, p. 166)

O Estatuto das Universidades Brasileiras legitima como podemos observar, na citação acima, a função administrativa como pertencente ao rol de atividades desenvolvidas pelos professores das universidades. Porém, este documento não apresenta nenhuma redução de carga horária de trabalho ou qualquer outro “benefício” aos professores que assumissem estas funções, como é possível verificar na regulamentação da carreira atual.

Na sequência, segundo Cunha (2000) em 27 de maio de 1933 alguns líderes se reuniram e fundaram a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo que tinha por finalidade “constituída como uma fundação de direito privado, cujos cursos não pretendiam reconhecimento de privilégio ocupacional pelo Estado”. (CUNHA, p. 167, 2000)

Segundo Cunha (2000) os cursos da nova escola eram destinados não só aqueles que desejassem aperfeiçoar estudos já realizados ou especializar-se, mas, também,

aos que quisessem preparar-se para “ocupar posições de relevo na administração das grandes empresas particulares”, exemplificadas estas como bancos, companhias de transporte, de serviços públicos, de indústrias, de sindicatos, de cooperativas etc., ou para os que buscassem “colaborar na direção dos negócios públicos”, como

técnicos ou como "depositários de mandatos eleitorais". (CUNHA, p. 167, 2000)

Após a criação da Escola de Sociologia e Política, o governador do Estado de São Paulo, constituiu uma comissão com o intuito de estudar a criação de uma universidade no âmbito do governo estadual. Desta forma, a Universidade de São Paulo foi criada em 25 de janeiro de 1934 "incorporando-lhe as seguintes escolas superiores existentes: Faculdade de Direito, Escola Politécnica, Escola Superior de Agronomia, Faculdade de Medicina e Escola de Veterinária. O Instituto de Educação foi elevado à categoria de escola superior e incorporado à universidade como Faculdade de Educação" (CUNHA, 2000, P.166).

Com relação aos projetos da USP e UDF, Sguissardi (2003) aponta que a obra de Anísio, a UDF, pouco tempo depois iria sucumbir ao elitismo conservador

representado pelo Ministro Capanema, a serviço, entre outros, dos interesses da ordem estabelecida e sob pressão da Igreja. A perspectiva de uma universidade autônoma, produtora de saber desinteressado, formadora de indivíduos teórica e politicamente críticos, cultores da liberdade, foi vista como ameaça à "ordem" e às "boas relações" Universidade – Estado. Na criação da USP, o espírito inovador de Fernando de Azevedo e seus pares, representado na criação da Faculdade de Filosofia, ciências e Letras, como centro integrador da busca e da crítica ao saber, assim como da própria universidade. (SGUISSARDI, 2003, p.20)

Podemos destacar ainda que as intenções de uma mudança significativa no âmbito do ensino nacional, como relata Teixeira (1998, p. 20):

Essa reforma caracterizou-se como um processo de reinvenção dos espaço escolar e social) cuja direção se deu no sentido de:- empurrar a escola para fora de si mesma, ampliando sua área de influência na cidade ;-atravessar o espelho da cultura européia e norte-americana para elaborar um conhecimento instrumental sobre a realidade e a educação brasileiras;- retirar o controle da educação da tutela da igreja;- construir representações sobre a escola e a sociedade, criando saberes e definindo prioridades;- lutar contra os destinos escolares, procurando quebrar as barreiras hierárquicas impostas por uma rígida divisão social;-descentralizar a responsabilidade do ensino público (TEIXEIRA, 1998, p. 20).

Havia o desejo de se pensar um ensino voltado para as realidades nacionais e que não tivessem como pano de fundo os modelos europeus e norte-americanos, mas com vistas a elaboração de um conhecimento instrumental sobre a realidade e a educação brasileiras. Com relação à criação da USP – Universidade de São Paulo, Sguissardi (2003, p.3) destaca que o espírito inovador de Fernando de Azevedo e seus pares “representando da criação da faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, como centro integrador da busca e da crítica do saber, assim como a própria universidade – marca do modelo germânico/humboldtiano – iria também sofrer a reação conservadora das escolas profissionais.” É imposto por essa faculdade que os docentes deveriam executar papéis em dois setores distintos, primeiramente, no ensino da matéria oriunda do currículo do curso e também atuando na pesquisa. A respeito disso, Fernandes (1966) argumenta, que no primeiro plano,

cabe ao professor transmitir conhecimentos já acumulados e que são considerados essenciais à formação dos alunos; ou orientar sua vocação, em cursos adiantados (como o de especialização ou de doutoramento), prestando-lhes a assistência indispensável nos primeiros passos de sua carreira científica, pedagógica, literária ou filosófica. No segundo plano, a pesquisa pode ser feita com o fito de adestrar os alunos no uso de técnicas de investigação e na exploração do raciocínio positivo; ou de contribuir, originalmente, para o progresso de determinadas espécies de conhecimento. (FERNANDES, 1966, p.217)

Com relação à classe acadêmica, deste período, temos um exemplo no Paraná, onde segundo Waschowicz (2006), em 1943, o Diretório Acadêmico Nilo Cairo, tornou pública uma autoanálise dos professores, com relação às atividades desenvolvidas e a se perceberem como categoria e nos apoia numa análise mais global com relação ao contexto dos professores, a saber:

[...] infelizmente temos que dizer, dá-se um fato característico que ensombra todas as nossas atividades: é a crítica demolidora, negativa e pertinaz sem a preocupação de soluções concretas. Todas as realizações ou projetos de realizações sofrem ação desse trabalho dissolvente que enfraquece todos os esforços tendentes à resolução de nossos problemas. A existência de uma atmosfera de crítica e ceticismo representa na verdade sintoma de um mal indistigível: a ausência de um ideal universitário definido e, como consequência, a desorganização da classe. (WASCHOWICZ, 2006, p. 131, *apud* Gazeta do Povo, 5 nov/1943)

Percebemos que, neste período, já havia a emergência de debates a respeito dos ideais da universidade e da regulação da carreira docente. Entre 1946 e 1964 ocorreram reformas no ensino superior brasileiro, com o respaldo da Constituição de 1946. Tais alterações estabeleciam uma política de integração resultando da federalização de inúmeros estabelecimentos de ensino superior. A lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950 institui a federalização de inúmeras instituições brasileiras entre elas a Universidade Federal do Paraná, desta forma foram contempladas “a Universidade do Brasil, e as Universidades de Minas Gerais, da Bahia, do Recife, do Rio Grande do sul e do Paraná” (Siqueira, 2013, p.106).

Na década de 1960 foi criado o Conselho Federal de Educação (1962), amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e com a presença obrigatória de representantes das instituições privadas de ensino, que segundo Cunha (2000),

Justificando sua posição pela carência de recursos públicos, sucessivos pareceres do CFE defenderam a prioridade da expansão do número de vagas nas instituições federais de ensino superior sobre a "federalização" de instituições estaduais ou privadas. Mais ainda, a jurisprudência firmada pelo conselho determinava que nenhuma "federalização" ocorresse enquanto as despesas com esse grau de ensino permanecessem acima das dotações orçamentárias. Em suma, o processo de "federalização" foi responsável pelo aumento da oferta pública de ensino superior gratuito, assim como pela criação da maior parte das universidades federais hoje existentes. (CUNHA, 2000, p.172)

Essas universidades foram criadas sob os moldes do ensino europeu e norte-americano. Segundo Silva Jr. e Sguissardi (2001), o modelo humboldiano das universidades de pesquisa tem sido muito mais uma vontade registrada em lei, do que sua aplicabilidade prática, para os autores

Antes de tudo, atente-se para o fato de que, apesar de a Lei 5.540, de 1968, estabelecer a universidade como se forma de organização para o ensino superior, onde supostamente se verificaria a associação ensino e pesquisa(extensão), das quase 900 IES existentes no país, apenas 140 estão organizadas como universidades, apenas um quarto delas, que desenvolvem programas de pós-graduação em sentido estrito (mestrado e doutorado), se ocupam de pesquisa. (SILVA JR. E SGUISSARDI, 2001, p.49)

Assim como o aumento das universidades é possível observarmos na tabela abaixo a Evolução das matrículas em estabelecimentos públicos e privados no Ensino Superior Brasileiro, por períodos de crescimento entre os anos de 1933 e 1970.

TABELA 1-EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS EM ESTABELECIMENTOS PÚBLICOS E PRIVADOS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO, POR PERÍODOS DE CRESCIMENTO (1933 -1970)

ANO	PÚBLICO		PRIVADO		TOTAL
	NÚMERO	%	NÚMERO	%	NÚMERO
1933	18.986	56,3	14.737	43,7	33.723
1965	182.696	56,2	142.386	43,8	352.096
1970	210.613	49,5	214.865	50,5	425.478

FONTE: Durham (2010, p.161) *apud Censo e Sinopses estatísticas, MEC/INEP*. Adaptado pela autora.

Conforme a tabela 1 é possível perceber que entre os anos 1930 e 1970 o número de estudantes aumentou substancialmente, tanto nas instituições da esfera pública quando nas instituições privadas e esta seria uma constante ao longo da história da universidade brasileira. No que tange as diretrizes institucionais da universidade brasileira, a Lei 3.998, de 15 de dezembro de 1961, determinou, segundo Cunha (2000) que a Universidade de Brasília, ao contrário das demais universidades federais, instituídas sob regime autárquico, no momento já enrijecido por numerosos regulamentos e normas padronizadas seria criada

no regime fundacional. Como fundação de direito público, esperava-se que a instituição pudesse libertar-se das amarras do serviço público federal sem perder a característica de uma entidade pública. Todo esse processo de modernização institucional foi apoiado decisivamente por duas agências governamentais de existência duradoura: o CNPq e a Capes, ambas criadas em 1951. (CUNHA, 2000, p.173)

Estas agências financiadoras, que dão ossatura para as políticas educacionais que analisaremos no capítulo 4, desta tese, foram propulsoras para o sistema de pós-graduação no país. Referimo-nos ao Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq – atualmente Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

Nível Superior (CAPES – doravante chamada de Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Segundo Cordeiro (2013) as duas agencias objetivavam ampliar duas áreas em específico

O CNPq tinha como objetivos o incremento das atividades na área de energia nuclear e a promoção de capacitação científica e tecnológica nacional, unindo interesses tanto de técnicos governamentais e militares, além de parte da comunidade científica nacional. A CAPES, por sua vez, apresentava como objetivos o aperfeiçoamento de pessoal de nível superior e visava à construção de um projeto de industrialização intensiva do país. (CORDEIRO, 2013, p. 34)

Durante a década de 1970, uma importante mudança ocorrida foi com relação aos candidatos ao magistério superior das instituições de ensino superior que deveriam enfrentar o concurso de livre-docência, instituído conforme inspiração alemã, uma prática comum nas instituições brasileiras entre 1910 e 1965. A livre-docência passou a não ser obrigatória visto que “o doutorado tornou-se condição suficiente para o acesso ao cargo de professor adjunto, restando o de professor titular, último degrau da carreira docente, aberto à disputa por concurso público entre os doutores e os adjuntos.” (CUNHA, 2000, p.173)

Segundo Cunha, a institucionalização da carreira docente surgiu por meio da Lei 4.881-que definiu um Estatuto do Magistério Superior Federal, neste mesmo período o Conselho Federal de Educação regulamentou os cursos de pós-graduação previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, porém os processos de abertura destes cursos não estavam condicionados aos critérios de credenciamento (CUNHA, 2000). Para o autor os motivos principais para tal regulamentação foram

1) formar professores competentes que pudessem atender à expansão quantitativa do ensino superior, garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da formação adequada de pesquisadores; 3) assegurar a formação de quadros intelectuais do mais alto padrão para fazer frente às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores. (CUNHA, 2000, p.174)

Na década seguinte, em 1980, é o processo de redemocratização que permeia e faz da universidade ao mesmo tempo, protagonista ativa e beneficiária. Os primeiros ganhos significativos da estrutura da universidade e carreira para magistério superior ocorrem nesta década como veremos a seguir.

3.2 A CARREIRA DOCENTE: DO PERÍODO DA REDEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRA (1985) À DÉCADA NEOLIBERAL (1990)

É na década de 1980 que se observa uma diminuição da repressão política bem como a eleição de um presidente civil pelo congresso nacional, seguida da promulgação de uma nova constituição (Durham, 2003). Neste contexto foram criados alguns decretos que interferiram diretamente na carreira docente de ensino superior público e na autonomia da universidade sendo eles, o Decreto de Lei nº 1969, de 25 de novembro de 1982 que alterou a estrutura salarial da classe de Professor Titular, da carreira do magistério superior das instituições federais autárquicas e dispõe sobre a incorporação da Gratificação de Dedicção Exclusiva, como é possível observar na tabela 2.

TABELA 2-GRATIFICAÇÃO DE DEDICAÇÃO EXCLUSIVA LEI N. 1969/82

CLASSES	REFÊNCIAS	Vencimento ou Salário - Cr\$		Gratificação de Dedicção Exclusiva- Cr\$
		Tempo Parcial	Tempo Integral	
Professor Titular	-*	137.195	274.390	82.313
Professor Adjunto	1	111.055	222.110	66.631
	2	117.591	235.182	70.553
	3	123.505	247.010	74.099
	4	128.563	257.126	77.133
Professor Assistente	1	81.547	163.094	48.924
	2	88.975	177.950	53.382
	3	96.471	192.942	57.881
	4	103.936	207.872	62.360
Professor Auxiliar	1	60.113	120.226	36.066
	2	62.869	125.738	37.721
	3	68.096	136.192	40.856
	4	74.457	148.914	44.671

FONTE: Decreto – Lei nº 1.969 de 25 de novembro de 1982. *NOTA: não há referência na tabela para professor titular.

Esta gratificação ao mesmo tempo beneficia os professores que se dedicam em período integral à universidade, possibilitando mais tempo para dedicação em pesquisa, impede legalmente que os professores possuam outro vínculo empregatício fora da universidade. Porém, na mesma medida em que há interesse por parte de alguns professores em alterarem seu regime para a dedicação exclusiva, em função do período de criação e expansão dos programas de pós-graduação no país que exigiria dos docentes a dedicação plena à pesquisa e formação acadêmica. Em algumas áreas, os professores se mantiveram em 20 horas e 40 horas por conta da especificidade da área de atuação como medicina, direito e engenharias. Segundo Cunha (2000) enquanto as entidades estudantis haviam recuperado seu espaço de atuação, os professores e funcionários técnicos administrativos buscaram criar,

suas próprias entidades sindicais, desenvolvendo uma atuação política sem precedentes; os programas de pós-graduação haviam atingido um padrão de ensino e de pesquisa que lhes permitia desenvolver uma crítica competente das políticas governamentais em diferentes campos, como na pesquisa nuclear e na educação básica. (CUNHA, 2000, p. 179)

Entretanto, é durante a década de 1980 que duas grandes greves ocorreram e implicaram em mudanças significativas para a carreira docente de ensino superior. A primeira delas em 1984, considerada a 4ª greve nacional de docentes e as reivindicações permeavam as condições de trabalho e questões salariais, a saber:

Os docentes reivindicam reposição salarial de 64,8% sobre o salário de janeiro; reajuste semestral com base no Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC) como forma de conter o impacto da inflação sobre os salários; 13º salário para os professores estatutários e quinquênio para os celetistas; piso de três salários mínimos para os servidores técnico-administrativos e envio de verbas suficientes para o pleno funcionamento para as Universidades Públicas. (Coletânea APUFPR, Fascículo 4, 2010, p.7)

Embora as reivindicações da pauta não tenham sido atendidas, essa greve avançou no fortalecimento do movimento docente e permitiu um amplo debate sobre questões significativas para as universidades brasileiras. A segunda greve ocorreu com uma pauta comum entre as universidades públicas

federais e se deu em 1987 e foi considerada a greve nacional mais ampla e com maior adesão dos docentes, superada posteriormente pela greve de 2012.

A primeira greve unificada entre as diferentes instituições que compõem o sistema federal de ensino superior é realizada em 1987, com o estabelecimento de uma pauta comum entre as universidades autárquicas e as com regime jurídico de fundação. Iniciada em 25 de março, a greve se estende por 44 dias e envolve docentes de 45 instituições. (Coletânea APUFPR, Fascículo 4, 2010, p.9)

Entre as mudanças ocorridas advindas dessa greve estão o decreto de nº 94.664 de 23 de julho de 1987 que instituiu o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos – PUCRCE, de que trata a lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987, estabelecendo pagamento igual para as mesmas funções e aposentadoria integral para funcionários federais. Isso é reflexo das conquistas da greve que reivindicavam por reajustes e maior isonomia, e só foi possível porque a década de 1980 estava inserida no contexto dos movimentos sociais mais amplos efeitos da abertura advindas da democracia.

Os professores, neste período, puderam optar pelo novo plano que apresentava os seguintes benefícios: valorização da dedicação exclusiva, com a gratificação de 40% sobre o vencimento básico, além disso, havia o incentivo à qualificação docente beneficiando os professores em 15% para o título de mestre e 25% para o título de doutor, porém o ônus da adesão seria a perda da aposentadoria integral dos estatutários e da gratificação de 20% para nível superior (Coletânea APUFPR, Fascículo 4, 2010). Vale ressaltar que o PUCRCE apresenta no que tange ao regime de trabalho, duas formas: a dedicação exclusiva, com obrigatoriedade das 40 horas semanais trabalhadas e o tempo parcial de 20 horas, havia a possibilidade da atuação em 40 horas semanais sem dedicação exclusiva, porém em caráter excepcional.

Nesta mesma década, especificamente em 1988, com a Constituição Federal são estabelecidos os direitos e deveres nas universidades públicas federais, consta em seu artigo 207 que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” e ainda em seu § 1º - “É facultado às universidades admitir

professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei”. Segundo Durham (2010), até a Constituição de 1988, a estrutura do sistema de ensino brasileiro tomava como diretriz as reformas ocorridas durante o Regime Militar, entre 1964 e 1970, as quais definiram o modelo de universidade.

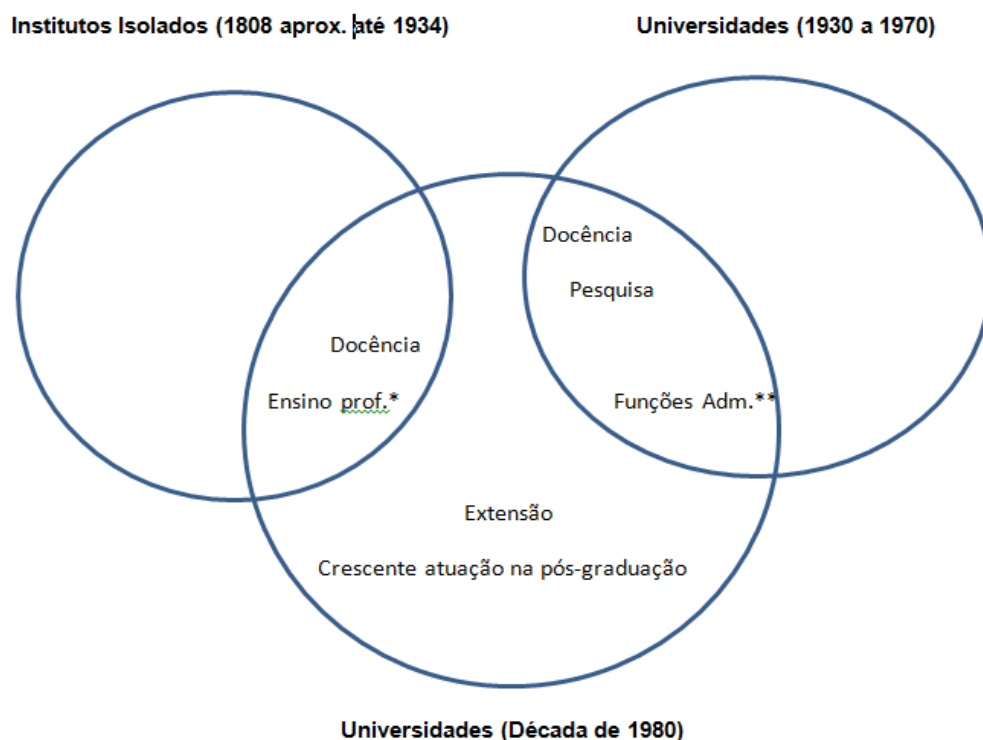
Uma das grandes mudanças para o ensino superior brasileiro foi a inclusão, na Constituição Federal, da autonomia universitária como cláusula constitucional. Esta medida, defendida pelo setor público, teve impacto maior (e não esperado) sobre o setor privado, liberando as universidades particulares de grande parte do controle exercidos pelo Conselho Federal de Educação. (DURHAM, 2010, p.156)

Em 1989, outra greve é realizada e conquista a liberação de verbas e de novas contratações. Essa foi à sétima greve ocorrida ao longo da história do movimento docente.

No dia 8 de maio de 1989, os professores das universidades federais iniciam a segunda greve do movimento durante o governo do então presidente José Sarney. A manifestação se estende por 66 dias e reivindica, centralmente, mais verbas para a educação superior pública; a revogação do decreto que proibia contratações; imediata abertura de concurso; e reposição salarial de 34,9%. (Coletânea APUFPR, Fascículo 5, 2010, p.10)

Concomitante às reivindicações e as conquistas para a categoria docente, as atividades dos professores, dentro das universidades, continuou em constante ampliação. Ao analisarmos o montante das atividades docentes na década de 1980, uma nova atividade é inserida no conjunto de obrigatoriedades docente, que é a extensão. E mais uma vez, vemos a reconfiguração do trabalho do professor, na medida em que a execução dos projetos de extensão exige do professor uma didática diferenciada para a oferta desta modalidade de ensino para a comunidade. Podemos observar na figura 5 como se deu a ampliação das atividades.

FIGURA 5-AMPLIAÇÃO DAS RESPONSABILIDADES DOCENTES NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: COMPARATIVO



FONTE: Cunha (2000), Durham (2010). Elaboração própria. Nota: * ensino profissionalizante.
** funções administrativas.

Podemos verificar então que durante a década de 1980 a extensão e a crescente participação dos professores em programas de pós-graduação, que vinham em constante evolução nas universidades, passam a somar efetivamente, no conjunto de atividades já realizadas, e anunciam um processo, que se configurou aos poucos, de intensificação das atividades. Segundo Bega e Bergonsi (2013), a respeito da extensão

Já na década de 1980, quando o cenário político estava mais propício e a sociedade civil um pouco mais fortalecida, um novo conceito de universidade e uma nova forma de fazer extensão passam a ser discutidos no meio acadêmico. (BEGA e BERGONSI, 2013, p. 154)

A ampliação das atividades docentes passa a ser uma realidade contínua nas décadas seguintes, porém para compreendê-la, é preciso analisarmos, primeiramente, o cenário da década neoliberal e as tomadas de decisão advindas do Governo Federal que implicaram na estrutura do ensino Superior no Brasil.

É na década de 1990, marcada pelos governos de: Fernando Collor de Melo (1990-1992), substituído por Itamar Franco(1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1º mandato e 2º mandato 1994-2002), que o sistema de ensino brasileiro tem suas maiores transformações. No primeiro ano do mandato do presidente Fernando Collor de Melo, o governo apresentou o Plano Brasil Novo que ficou conhecido por ser um plano de reformas e ajustes econômicos, denominado “Plano Collor”, bem como o Programa Nacional de Desestatização que em princípio seria responsável pela privatização dos setores siderúrgico, petroquímico e de fertilizantes. Em concomitância aos projetos já mencionados, o poder executivo apresentou um Projeto de Emenda Constitucional 56/91, que previa, entre outras medidas, a alteração dos artigos 206 e 207 da Constituição Federal de 1988. Segundo a APUFPR, em fascículo comemorativo aos seus 50 anos,

O conteúdo do PEC visava modificar o caráter jurídico das universidades, dotando-as de autonomia para captar recursos próprios e gerir seu quadro pessoal. Na análise do movimento docente, a medida pretendia desobrigar o estado do financiamento das universidades a retirar o Regime Jurídico Único dos servidores destas instituições. (Coletânea APUFPR, Fascículo 4, 2010, p.9)

Em 1991, há uma grande greve com duração de 107 dias, envolvendo 48 IFES cuja reivindicação estava relacionada às alterações na carreira de Magistério Superior motivada pela Medida Provisória 296/91, que implicou em um movimento de aposentadorias em massa. Nesse cenário, de esvaziamento das instituições públicas de ensino superior, a greve de 1991 reivindicava

recomposição dos salários aos valores reais de abr./90, implicando numa reposição de 44,38%; incorporação aos vencimentos dos docentes das perdas salariais provocadas pelos planos econômicos "Bresser" (26,06%), "Verão" (26,05%) e "Collor 1" (93,54%); (Reajuste total reivindicado: 640,39%);repasso para as IFES do saldo das verbas previstas no orçamento/90 e dos recursos estabelecidos no

orçamento/91, em valores reais; abertura de concurso público para preencher vagas existentes nas IFES e para expansão do quadro de pessoal, com a imediata contratação dos selecionados; escolha dos dirigentes das IFES por processo de eleições diretas e democráticas, esgotando-se o processo no interior das IFES; garantia de repasse para a ANDES-SN das contribuições dos docentes por ela representados (direitos sindicais), conforme a Constituição Federal.(<http://www.sedufsm.org.br/> acesso em 10/09/2014)

A greve resultou na rejeição pelo Congresso Nacional da MP n. 296/91, que tinha por finalidade a exclusão de docentes e servidores das IFES e outras categorias de SPF dos reajustes propostos pelo governo. Das outras conquistas, ressaltamos o “reajuste salarial geral aos SPF de 20% e correção da tabela de vencimentos dos docentes das IFES (e de outras categorias) pelo Projeto de Lei n. 1390/91” (<http://www.sedufsm.org.br/> acesso em 10/09/2014).

Ainda nesta década, em 1993, ocorreu uma greve unificada dos servidores público federal, entre as reivindicações estavam a definição de uma política salarial que corrigisse mensalmente as perdas salariais provocadas pela inflação (Coletânea APUFPR, Fascículo 6, 2010).

Os servidores públicos reivindicam, centralmente, a criação de uma política salarial que corrija mensalmente as pela inflação e que promova a isonomia entre as diferentes categorias. Com a crise provocada pelo impeachment do presidente Fernando Collor de Mello, o programa, que previa a redução drástica da hiperinflação é suspenso. (Coletânea APUFPR, Fascículo 6, 2010, p.9)

No ano seguinte, com a criação do Plano Real, mais especificamente em 1994 e a eleição do presidente Fernando Henrique Cardoso, o governo federal passou a conduzir, de forma mais efetiva, uma série de políticas que teriam como finalidade garantir a estabilidade econômica e o equilíbrio das contas públicas. Em 1995, o governo apresenta a Medida Provisória 938, que implicaria na redução da autonomia das universidades ao centralizar no Ministério da Educação as diretrizes de avaliação, pois o Ministério da Educação e do Desporto passou a exercer as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política

nacional de educação. Conforme a Medida Provisória 938, § 2º São atribuições do Conselho Setorial de Educação Superior:

Analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação da educação superior; Oferecer sugestões para a elaboração do Plano Nacional de Educação e acompanhar sua execução no âmbito de sua atuação; aprovar os pareceres encaminhados pelo Ministério da Educação e do Desporto sobre a autorização e o reconhecimento de cursos e habilitações oferecidos por instituições de ensino que não sejam universidades; Credenciar e recredenciar periodicamente instituições de educação superior, inclusive universidades, com base em pareceres e avaliações apresentados pelo Ministério da Educação e do Desporto; Aprovar os estatutos das universidades e o regimento das demais instituições de educação superior que fazem parte do sistema federal de ensino; Aprovar os pareceres para reconhecimento periódico de cursos de mestrado e doutorado, elaborados pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, com base na avaliação dos cursos; Assessorar o Ministro de Estado da Educação e do Desporto nos assuntos relativos à educação superior; Elaborar o seu regimento interno, a ser aprovado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto. (Medida Provisória 938)

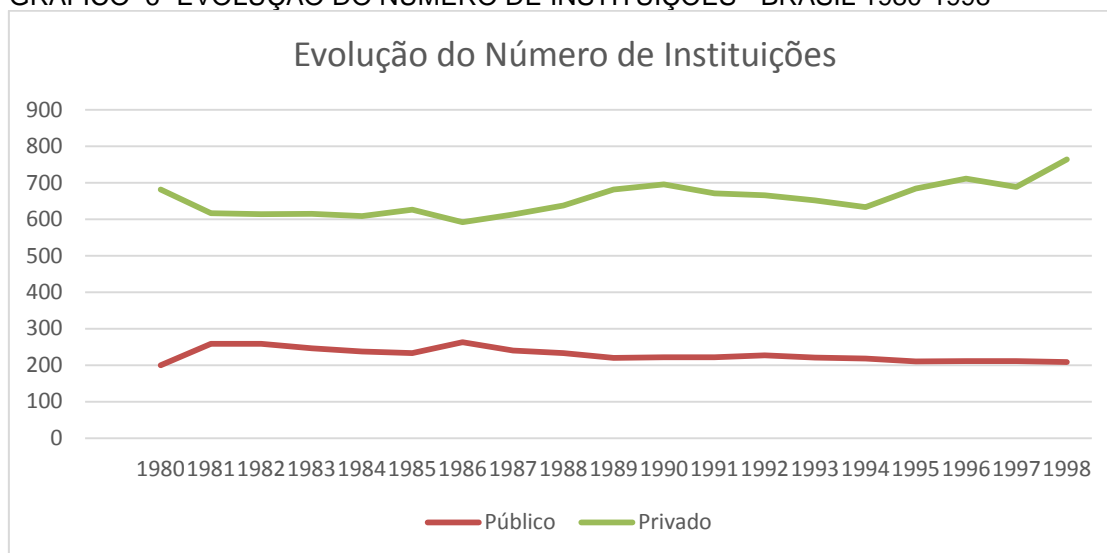
Desta forma, o Ministério da Educação e do Desporto passaria a ser responsável pelos processos de avaliação do ensino superior, bem como acompanhar a execução de um Plano Nacional de Educação e sua aplicabilidade e, ainda, instrumentalizar a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Para Almeida Filho (2008), nos anos 1990, houve uma ampliação da capacidade global da rede de ensino superior, durante o governo FHC, no sentido de efetivar um processo de desregulamentação do ensino privado o que incentivou os investimentos privados locais. Porém tal ampliação não estava associada a qualidade do ensino, justamente pelo afrouxamento do Estado aos processos avaliativos destas instituições. Almeida Filho (2008) avalia que apesar da inédita estabilidade do Ministério da Educação,

os temas da reforma do ensino superior se fizeram presentes mais na retórica governamental do que em iniciativas concretas. Entre 1995 e 2000, o MEC divulgou uma série de documentos oficiais elaborados por equipes técnicas internas, sem maior ampliação dos debates. Nestes textos esboçava-se uma proposta de desregulamentação do setor privado e reestruturação da universidade pública, legislando sobre autonomia universitária e a governança das instituições federais de ensino superior. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 101)

O cenário, da educação superior, durante os anos de 1990 é, então, composto por um aumento significativo no número de instituições privadas e a estagnação do número de instituições públicas, como é possível observarmos no Gráfico 6:

GRÁFICO 6- EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE INSTITUIÇÕES - BRASIL 1980-1998



FONTE: MEC/INEP/SEEC

Percebemos então um congelamento na criação de novas universidades públicas e um aumento significativo das universidades privadas por todo o território brasileiro. No caso das instituições privadas, o aumento se deu por meio de uma política do governo federal em atender a recomendação do banco mundial para formação de mão de obra, incentivando a parcerias público-privadas e facilitando no que tange a legislação para aberturas de faculdades isoladas, faculdades e centros universitários. O caso das universidades públicas foi diferente, pois, durante a década de noventa, como podemos observar no gráfico acima, praticamente não houve investimento em construção de novas universidades.

Ao tratarmos das ações governamentais, leis e projetos relacionados à educação superior pública, neste período, vemos que a pesquisa empírica nos apoiou justamente em perceber de que maneira essas tomadas de decisões chegaram até os docentes, interferindo nas suas práticas, na organização e

condições objetivas de trabalho. Percebemos, então, que durante os anos 1990, com o enxugamento do quadro de docentes no governo Collor em função do excessivo número de aposentadorias e durante o Governo FHC quando ocorreu um congelamento da contratação de técnicos e professores, houve um acúmulo de atividades dos professores por meio da sobreposição de tarefas ou falta de estrutura no que tange as condições objetivas de trabalho. Em consonância a esta reflexão um dos entrevistados afirma:

o curso é criado em 62, em 95 quando eu ingressei aqui você já tinha basicamente uns 50% de buracos no curso ou de professores em processo já de aposentadoria e daí vai de 95 a 2005 um processo que renova basicamente mais uns 50%. (professora, D.E, ano de entrada: 1991)

Na mesma direção, outros docentes destacam em suas falas, sobre aquele contexto, e as condições em que realizavam seu trabalho:

Quando eu entrei era 14 horas em sala de aula. Eu cheguei a dar 22 horas, mas não era o semestre inteiro, eram períodos. E isso se dava porque? Afastamento de professor ou alguma coisa assim. (professor, D. E., ano de entrada: 1993)

Faltava professor, porque isso aconteceu? Eu entrei no concurso no vácuo do governo Collor, quando este governo anuncia que vai acabar com os marajás, todas as vantagens, todos os professores que podiam ter tempo, entraram com pedido de aposentadoria, então nós éramos um departamento de 20 e poucos professores, o meu concurso teve quatro vagas e o concurso seguinte ao meu foi em outubro/setembro. O concurso seguinte em março tinha três vagas e no mesmo ano acho que abriu mais um concurso de três vagas, então no mínimo dez professores saíram de uma vez, assim, em um ano. (professora, D.E, ano de entrada: 1991)

Se pensarmos, dentro da perspectiva do objeto dessa tese, num processo de intensificação, perceberemos que década de 1990, foi promotora do início de um caminho irreversível, no que tange a ampliação do trabalho docente que, como veremos adiante, nunca mais retrocedeu.

Essa década foi apontada como a mais difícil para trabalhar como professor universitário no Brasil. Na fala do entrevistado E se verifica estas reflexões

na década de 90, a gente estava sem professor, nós tínhamos que dar aulas iguais, mas foi uma situação momentânea, política, daquele momento na universidade, momentos de greve, pós greve, a gente

teve vários momentos difíceis que teve que por uma força tarefa no departamento e trabalhar em diversas comissões, trabalhar na reconstrução do setor, muitas vezes que tinha sido desmontado por algum desmonte qualquer então, mas sempre teve eu diria a opção, nunca foi algo colocado por, que veio de cima pra baixo” (professora, D.E, ano de entrada: 1991)

Com relação à carga horária semanal efetiva trabalhada pelos professores, percebemos que corresponde a jornadas muito além das 40 horas semanais as quais o cargo responde. Alguns professores relatam que chegaram a dar aulas, em períodos de desestruturação do setor ou falta de professores, em mais de seis cursos diferentes, se pensarmos uma média de 35 a 45 alunos por sala de aula, considerando plano de aula, avaliações, correções de trabalhos entre outras obrigações pontuais por turma, percebe-se então a intensificação da atividade docente. Conforme os professores entrevistados:

“aquela época eu ministrava aula pra veterinária, odonto, duas disciplinas pra farmácia, não era disciplina inteira, mas eu ministrava pra duas disciplinas da farmácia, pra medicina. Quem mais eu dava aula? Tinha mais, odonto, farmácia, enfermagem. Hoje o numero de professores do departamento aumentou atualmente, então tem alguns cursos, tem alguns professores que tão mais direcionados pra aquele curso. (professor, D. E., ano de entrada: 1993)

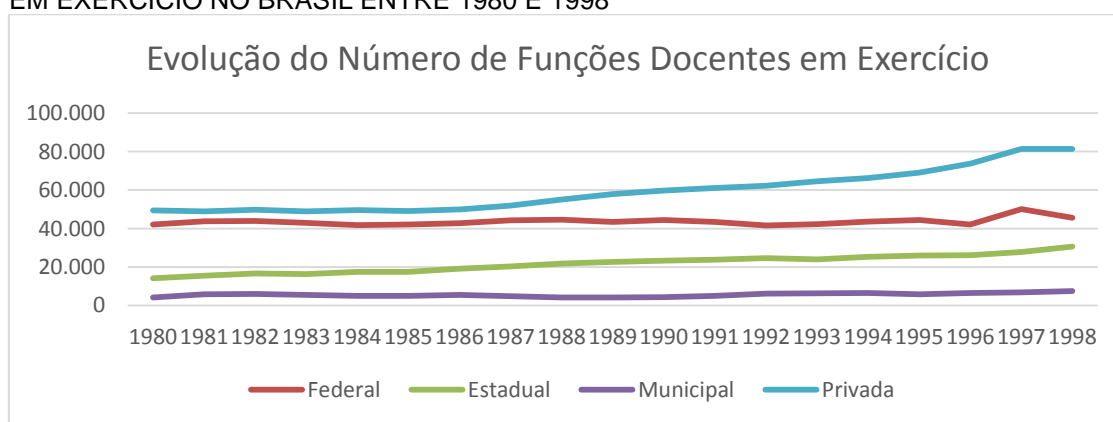
“olha teve muita reação na época do Collor, eu não sei precisar bem o ano vamos dizer assim, mas na época do Collor por causa da, vou usar um termo "forçasão de barra" nas aposentadorias. Então, eu me lembro que eu era chefe e os professores mais velhos que eram meus colegas de departamento, um monte se aposentaram e aí foi um movimento muito complicado e eu era chefe de departamento, esvaziou o setor” . (professora, D. E., ano de entrada: 1979)

Além das aposentadorias forçadas que promoveram um rombo no quadro docente, as atividades de gestão/administrativas também aparecem nas falas dos professores como intensificadoras do processo de trabalho como um todo, ou seja, as participações em comissões, gestão de curso, coordenação de grupos de pesquisa, entre outros, também fazem a somatória semanal exceder às 40 horas. Segundo entrevistados:

“sim, foi um período terrível muita reunião porque tinha reunião no departamento na quarta feira e tinha reunião numa sexta feira de manhã e de tarde no conselho setorial nossa então era muito puxado dava mais de 40 horas semanais, esse era um período que ultrapassava” (professor, D. E., ano de entrada: 1993)

Os relatos dos professores corroboram com a visão de que houve um processo de enxugamento do quadro de funcionários sem que houvesse um suporte estrutural para aqueles que permaneceram na universidade. Ainda pensando a estrutura das universidades no mapeamento dos anos 1980 a 1990, podemos observar que se durante o período de ditadura militar houve uma considerável contratação para suprir as demandas de pessoal docente, é na década de 1990 que este número passa por uma espécie de congelamento, como podemos perceber abaixo.

GRÁFICO 7- EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE FUNÇÕES DOCENTES EM ENSINO SUPERIOR EM EXERCÍCIO NO BRASIL ENTRE 1980 E 1998



FONTE: MEC/INEP/SEEC

Enquanto os números de contratações no Ensino Superior estadual e privado estavam em ascensão entre os anos 1980 e 1990, os professores dos estabelecimentos municipais e federais praticamente se mantiveram estagnados. Consideramos, então, que ocorreu um período notório de intensificação do trabalho, em que vários professores solicitaram aposentadoria e o quadro de pessoal docente ficou defasado em função da não autorização para as novas contratações. Esse período ficou conhecido pelo movimento do enxugamento da máquina pública, sob um discurso privatizante neoliberal.

Na mesma medida foi possível verificar entre as universidades públicas que houve baixa contratação de profissionais técnicos administrativos. Ao observarmos as contratações, podemos analisar que uma das problemáticas que permearam, e ainda permeiam o cotidiano dos professores nas universidades públicas federais, é a ausência de quadro de profissionais

técnico administrativo suficiente para as demandas da universidade. Abaixo um quadro que demonstra a realidade da década de 1990.

TABELA 3-NÚMERO DE FUNCIONÁRIOS TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM EXERCÍCIO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS E TAXA DE CRESCIMENTO, SEGUNDO REGIÕES 1991-1998

Região									Cresc. %
	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	91/98
BRASIL	184.928	194.808	204.934	211.617	218.085	222.202	210.686	189.889	2,7
Norte	5.794	6.630	7.139	7.109	8.505	7.611	7.504	6.405	10,5
Nordeste	35.693	36.706	39.396	41.878	40.316	40.533	37.138	32.344	-9,4
Sudeste	105.695	111.875	116.601	119.548	123.333	125.479	122.330	106.775	1,0
Sul	26.802	28.326	29.580	30.685	31.931	35.290	32.241	33.207	23,9
Centro-Oeste	10.944	11.271	12.218	12.397	14.000	13.289	11.473	11.158	2,0

FONTE: MEC/INEP/SEEC. Elaboração da autora.

Ao analisarmos a Tabela 3 os dados referentes ao número de técnicos nas universidades (sem considerarmos aqui cruzarmos com dados de aumento de matrículas ou crescimento das universidades), observamos que no período que se estende de 1991 a 1996, um crescimento do número de contratações de técnicos. A partir de 1997 cai consideravelmente, situação que se repete em 1998. No ano de 1998 recuam para quase os mesmos níveis de 1991. Percebemos que na Região Sul houve um aumento significativo de contratações na década de 1990 em função do quadro de técnicos-administrativos já ser enxuto em meados da década de 1980, segundo depoimentos dos docentes.

Analisando em termos da carreira dos professores e regulações para a organização do trabalho, outra grande mudança que ocorreu durante o primeiro mandato do Governo de Fernando Henrique Cardoso foi a promulgação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que já estava em discussão no congresso há oito anos.

Para Almeida Filho (2008) visando concretizar sua proposta de autonomia universitária, o governo FHC, abriu mão de vários instrumentos jurídicos e apoiou

técnica e politicamente o substitutivo do senador Darcy Ribeiro para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada no Senado Federal em 25 de outubro de 1995, como lei nº 9394/96. Atuando diretamente, o MEC conseguiu aprovar a lei nº 9192/95 (que regulamentou o processo de escolha dos dirigentes das IFES) e o exame de final de curso para os alunos de graduação, além de decretos, portarias e instruções normativas e propostas destinadas a regulamentar a autonomia universitária nas instituições federais. (ALMEIDA FILHO, 2008, p.102)

A LDB – de 1996 - é composta por: obrigatoriedades no que concerne a educação; dos princípios e fins da educação nacional; do direito a educação e do dever de educar; da organização da educação nacional; dos níveis e das modalidades de ensino; da composição dos níveis escolares, da educação básica; da educação profissional e tecnológica; da educação superior e da educação especial.

Este documento norteia ainda as ações das instituições de ensino em todo o território nacional. Especificamente para esta pesquisa, ressalta-se que a LDB forneceu diretrizes para as ações das universidades públicas e privadas e foi um dos elementos que influenciou as tomadas de decisão nas instituições de ensino superior. Segundo Abreu(2010), a área de educação foi marcada na década de 1990,

pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Nesta lei, os níveis de educação foram divididos em educação básica e superior; a educação básica, por sua vez, foi dividida em ensino infantil, fundamental e médio. Educação profissional e educação especial foram estabelecidas como modalidades específicas, mas integradas aos diversos níveis de ensino(...)A principal demanda era de universalizar o ensino obrigatório(então de oito anos e possibilitar maior acesso à educação superior. (ABREU, 2010, p. 158)

Das obrigatoriedades pertinentes ao ensino superior nacional, separamos no quadro 8, aquelas que acreditamos ter implicações diretas no trabalho do professor em seu cotidiano.

QUADRO 8-LDB E IMPLICAÇÕES NAS ATIVIDADES DOCENTES

LDB	Implicações nas atividades docentes
Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;	Percebemos que a lógica de mercado interferiu e ainda interfere na dinâmica das universidades, tanto com as parcerias público-privadas, quanto o número de alunos matriculados nas áreas de maior interesse.
Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;	A contrapartida por parte do Governo Federal, para financiamento de pesquisas, não é homogênea por área. Isso se confirma na década seguinte em com a internacionalização da pesquisa com ênfase para bolsas e subsídios para áreas de tecnologia e inovação.
Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;	Tornar público as pesquisas realizadas dentro da universidade, continua como atividade obrigatória para os docentes.
Promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.	Caberá aos docentes as atividades de extensão, bem como elaboração dos projetos de extensão e sua viabilidade conforme analisaremos nos capítulos seguintes.

FONTE: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Elaboração própria.

Além das determinações acima relacionadas à Lei de Diretrizes e Bases no que tange a educação superior aponta que a finalidade deste nível de ensino é estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do

conhecimento de cada geração; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade. (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.)

O ano de 1998 marca as universidades públicas brasileiras, com a segunda maior greve da história das universidades, com duração de 104 dias, as reivindicações permeavam novamente “Reajuste salarial de 48,65%, recomposição do quadro docente das universidades, ampliação de vagas com abertura de novos concursos e a retirada da Medida Provisória que instituiu o Programa de Incentivo a Docência⁹”.(Coletânea APUFPR, Fascículo 7, 2010, p.9)

O Programa de Incentivo a Docência, previa bolsas aos docentes cujo valor variava entre R\$450,00 e R\$ 1.100,00. Porém, as regras para concorrer as bolsas eram de que os professores deveriam dedicar-se 10 horas semanais ao ensino, incluindo obrigatoriamente 6 horas semanais na graduação, o que na opinião dos movimentos sindicais poderia implicar em abandono da pesquisa e extensão.

A contrapartida do MEC foi, então, apresentar aos docentes o projeto de lei que daria origem à Gratificação de Estímulo à Docência (GED), instituída pela lei n. 9678/98, que consistiu em uma política de avaliação desenvolvida e que resultou em mudanças no mundo do trabalho, com ênfase no trabalho docente no final dos anos 1980. Segundo Belloni (1999, p.3)

A GED é um procedimento para atribuição de gratificação pecuniária por atividade realizada. Não se constitui, portanto, em um processo de avaliação de desempenho docente, porque os objetivos e critérios estabelecidos na Lei que a instituiu não incorporam como seria desejável aqueles pertinentes à avaliação educacional e institucional. A perspectiva avaliativa que toma a instituição em sua totalidade – e não apenas uma ou outra de suas dimensões ou dos atores com ela envolvidos – está voltada para o aperfeiçoamento da atividade acadêmica com impacto direto na qualidade e na relevância social e científica da formação dos alunos e da produção científica, artística e cultural desenvolvida. Além disso, a relação direta de resultados da

⁹ “Após três anos sem conceder reajuste salarial aos professores, o governo apresenta o programa de Incentivo a Docência (PID).[...] Na avaliação do movimento docente, entretanto, o Programa apresentava uma série de ataques aos princípios defendidos pela categoria, introduzindo uma lógica produtivista e concorrência nas universidades.” (Coletânea APUFPR, Fascículo 7, 2010, p. 6)

avaliação de desempenho com gratificação financeira provoca duas consequências indesejáveis: primeiro, retira de foco o objetivo maior da avaliação que é transformar a universidade numa instituição de qualidade, que sirva cada vez melhor à sociedade. E, segundo, leva à aceitação de que uma "menor qualidade" do desempenho - que é associada a uma menor gratificação - seja algo natural e aceitável, sem considerar o impacto na formação do aluno e na produção acadêmica, assim como o reflexo disso para a sociedade. (BELLONI, 1999, p. 03)

Com relação à GED é interessante observarmos que, trata-se de uma lei em âmbito nacional, em cada universidade ela foi regulamentada por resoluções específicas, diferindo em muitos pontos em sua efetivação, de instituição para instituição.

No caso da instituição em análise, a Universidade Federal do Paraná, foram estabelecidos os critérios e instrumentos de avaliação do desempenho docente para a implementação da Gratificação de Estímulo à Docência – GED no Magistério Superior, observando os termos do Relatório da Comissão Nacional em cumprimento da Lei nº 9.678, de três de julho de 1998 e do Decreto nº 2.668, de 13 de julho de 1998. A gratificação referia-se apenas aos professores ocupantes dos cargos efetivos de professor de ensino superior, lotados e em exercício na UFPR. Segundo a Resolução 65/00 – CEPE/UFPR,

Os docentes em regime de trabalho de 20 (vinte), 40 (quarenta) horas semanais ou em Dedicção Exclusiva – DE, que não se encontram formalmente afastados para pós-graduação “*strito sensu*” ou estágio pós-doutorado, que integralizaram o mínimo de 08 (oito) horas/aula média semanais curriculares no ano corrente, sendo no mínimo 04 (quatro) horas/aula média semanais na graduação; II. Os docentes formalmente afastados para pós-graduação “*strito sensu*” ou estágio pós-doutorado e os ocupantes de Cargo de Direção (CD) ou Funções Gratificadas (FG1 ou FG2) serão objeto de avaliação diferenciada, conforme estabelecido no §1º do Art. 4º da Lei nº 9.678, de 03/07/98 e no Art. 3º do Decreto nº 2.668, de 13/07/98; III. Os docentes que, na data de publicação da Lei nº 9.678, encontravam-se cedidos para exercício de cargo de natureza especial da Administração Pública, aposentados ou beneficiários de pensão, e que assim permanecem, não serão considerados para fins de aplicação dos procedimentos e critérios aqui estabelecidos. (Resolução 65/00 – CEPE/UFPR)

No processo de avaliação, foram consideradas as atividades de ensino, pesquisa, extensão e outras atividades docentes especiais, classificadas, de acordo com o disposto na Lei nº 9.678, desta forma, o docente para obter a

gratificação integral deveria perfazer no mínimo 140 pontos, que foram distribuídos da seguinte maneira:

I. Avaliação Quantitativa – Neste campo será considerado para efeito de avaliação o ano corrente e deverá computar, no máximo, 120 pontos de atividades constantes no plano de ensino, que compreenderão os seguintes itens: a. Docência na UFPR – será computada a docência nos cursos de graduação e pós-graduação “stricto sensu”, onde uma hora-aula equivalerá a 10 (dez) pontos; b. Cargos de Direção ou Função Gratificada – fica assegurado aos docentes ocupantes de cargo de direção ou função gratificada a gratificação equivalente a 60% do máximo de pontos fixados no § 1º do Art. 1º da Lei nº 9.678, de 1998, a eles não se aplicando o disposto no Art. 57 da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. II. Avaliação Qualitativa – O docente deverá obter a pontuação distribuída nos seguintes campos: a. Atividades de Ensino; b. Atividades de Pesquisa e Extensão; c. Atividades de Produção Intelectual; d. Atividades Administrativas na UFPR; e. Outras atividades. (Resolução 65/00 – CEPE/UFPR)

Ao analisarmos os aspectos burocráticos referentes a este tipo de avaliação percebemos que o processo de avaliação era composto pelas seguintes etapas: em primeiro lugar a aprovação dos relatórios de Atividades Docentes pelas respectivas plenárias departamentais, na sequência ocorria a análise dos relatórios pelos Conselhos Setoriais, subsequente a Avaliação final dos Relatórios pela CIADD e encaminhamento dos resultados ao Reitor e por fim havia a averiguação dos dados por amostragem, tendo como referência os Sistemas de Controle Acadêmico e Planos Departamentais. Observamos então que este formulário de avaliação passa a avaliar o Ensino, a Pesquisa e a Extensão de forma indissociável.

Não podemos deixar de mencionar que na década de 1990 é lançado o Currículo Lattes, instrumento que implicaria, desde sua criação, na dedicação e atualização mensal por parte dos docentes de ensino superior. No início dos anos 90, o CNPq desenvolveu formulário eletrônico para a captação de dados curriculares, desta forma, os pesquisadores preenchiam o formulário e o enviavam em disquete, que os carregava na base de dados. Porém, no final dos anos 1990, o CNPq adotou uma ferramenta integrada “em agosto de 1999, o CNPq lançou e padronizou o Currículo Lattes como sendo o formulário de currículo a ser utilizados no âmbito do Ministério da Ciência e Tecnologia e CNPq.” (disponível em www.cnpq.br). O preenchimento e atualização do

Currículo Lattes é obrigatório para os professores do ensino superior e é por meio dos dados preenchido que outros órgãos do governo federal fazem o cruzamento dos dados para as análises das produções dos docentes.

Consideramos que as transformações ocorridas durante as décadas de 1980 e 1990 refletiram diretamente nas condições de trabalho dos professores, bem como na própria organização do trabalho. Tais transformações implicaram em condições objetivas de trabalho inclusive na década seguinte, os anos 2000.

No próximo segmento analisamos as políticas de ampliação de vagas ocorridas nos anos 2000, bem como a relação das políticas externas voltadas para a inserção na globalização, advindas das orientações do Banco Mundial. Apresentamos ainda, uma síntese das atividades dos professores e sua ampliação nas três décadas de recorte desta pesquisa 1980, 1990 e 2000, com base nos relatos dos entrevistados.

3.3 AS POLÍTICAS DE AMPLIAÇÃO DE VAGAS E ACESSO: OLHARES PARA DÉCADA DE 2000.

A década de 2000 foi marcada por inúmeras questões que levaram o Governo Federal a pensar uma Reforma Universitária. Para Lemos (2007), havia questionamentos com relação ao acesso ao ensino superior, pois o percentual de 1,9% de jovens na faixa de 18 a 24 anos, cursando a Universidade era muito inferior aos índices de outros países da América Latina esse percentual chegava 4%, além disso,

a análise do Banco Mundial apontando o alto custo per capita do ensino superior público e a consequente necessidade de incentivar a iniciativa privada; a pressão interna dos empresários do ensino na luta por um mercado bilionário e dos empresários da indústria que visam o direcionamento da Universidade para o setor produtivo; a situação de degradação de algumas unidades pertencentes à Universidade pública e amplamente divulgada pela mídia e as reivindicações dos movimentos sociais, dentre outros motivos, levaram, provavelmente, o governo à iniciativa de formular um anteprojeto de lei de Reforma Universitária. (LEMOS, 2007, p.95)

No ano de 2000, o Banco Mundial elaborou um documento, com o intuito de fazer algumas recomendações, que se referia a Educação Superior nos países considerados em desenvolvimento (Resultado do *Grupo Especial sobre Educación y Sociedad*). Este documento foi elaborado pelo Banco Mundial e UNESCO, resultado do trabalho de treze países, com o objetivo de discutir a educação superior. O referido documento se pautava em três questões norteadoras para o debate: que função compete à educação superior na tarefa de respaldar e intensificar o processo de desenvolvimento econômico e social? - Quais são os principais obstáculos que encontra a educação superior nos países em desenvolvimento? - Qual é a melhor maneira de contornar essas dificuldades? (VALLE, 2008)

As recomendações focavam atender as demandas do mercado globalizado, em termos quantitativos (adequação de mão-de-obra) para atender os interesses das grandes corporações. Tais recomendações não objetivavam a transformação das universidades se pensarmos no resgate da qualidade das instituições privadas, abertas sem um controle avaliativo rigoroso na década de 1990, bem como sem uma reforma necessária nas instituições públicas.

Mas o que nos interessa, com relação a estas recomendações e que nos apoia na tese da ampliação das atividades docentes, durante esta década de 2000, é que justamente a segunda orientação deste documento versa sobre as instituições estatais. Segundo Sguissardi (2000) a segunda orientação - Diversificação das fontes de financiamento das instituições estatais - defende a extinção da gratuidade dos estudos em IES públicas,

em particular para os que "possam auferir rendas consideravelmente maiores durante a vida como resultado de terem feito um curso superior"; o financiamento do ensino superior pelos ex-alunos, por ajuda externa e de organismos de crédito; e as atividades que gerem recursos, tais como, cursos de curta duração, pesquisa contratada pela indústria e serviços de consultoria: "Uma meta poderia ser a de que as instituições estatais obtivessem recursos que cobrissem 30% dos gastos ordinários à custa dessas fontes não governamentais. Vários países já têm atingido este porcentagem apenas com a cobrança de matrícula"(ibidem : 8). O financiamento público deveria destinar-se indistintamente para instituições públicas e privadas, segundo o critério da qualidade das propostas. (SGUISSARDI, 2000, p.6-7)

A recomendação de “pesquisa contratada pela indústria e serviços de consultoria”, legitima a parceria público-privada e insere no rol de atividades dos professores mais um tipo de pesquisa que não aquela para publicações, mas sim, com o intuito de colaborar para a inovação e os avanços tecnológicos. Não obstante, o Governo Federal passou a investir significativamente nas áreas tecnológicas e engenharias. Esse cenário seria ideal, quando pensamos em avanços para o país, mas ressaltamos que no que tange ao trabalho docente, a sobreposição de atividades implica em um processo de intensificação acelerado.

Em 2001, ainda durante o Governo FHC, em função da insatisfação dos docentes com relação à política educacional mantida por este governo houve a deflagração de mais um greve, com duração de 108 dias, atingindo 52 instituições federais. Entre as reivindicações estavam:

Reajuste salarial de 75,48%, incorporação das gratificações ao salário base, manutenção do concurso público pelo Regime Jurídico Único e a defesa da previdência social pública e dos direitos sindicais. (Coletânea APUFPR, Fascículo 8, 2011, p. 9)

Além da questão salarial, os docentes reivindicavam investimento em infraestrutura das universidades e a liberação das vagas advindas das aposentadorias ou demissão. Durante as lutas sindicais os professores prosseguiram dentro das universidades, com cargas horárias elevadas, e condições de trabalho precárias em função da falta de investimento em infraestrutura a ampliação dos *campi*.

Durante o primeiro mandato do Governo Lula (2003-2006) importantes reformas na educação foram realizadas, principalmente no que tange a nova concepção do papel da educação profissional. Teve origem o Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), bem como o Programa Brasil Alfabetizado, com a finalidade da alfabetização de Jovens e adultos, priorizando as regiões Norte e Nordeste e, o programa Universidade para Todos (PROUNI), que instituiu, grosso modo, bolsas de estudos integrais e parciais em instituições de ensino superior privadas, dando como benefício a isenção fiscal das universidades participantes. (ABREU, 2010)

No primeiro mandato do Governo Lula foi criado um novo marco regulatório para a educação superior no país. O Sistema Nacional de Avaliação Superior (SINAES) surge, então, na emergente necessidade de avaliar o ensino, por meio de dimensões de análise, das inúmeras instituições criadas na década de 1990. Porém, diferentemente dos sistemas de avaliação criados durante a década de 1990, o SINAES, tem por finalidade uma avaliação continuada e de acompanhamento, constituindo um ciclo de avaliação. Neste mesmo período foi criado o Exame Nacional de Avaliação do Desempenho Estudantil (ENADE), que envolve todo o ensino superior brasileiro, e tem por finalidade avaliar os alunos com relação aos conhecimentos gerais e específicos quando entram na universidade e ao final do curso. (ABREU, 2010)

Ainda, o ensino tecnológico volta a ser visto como uma possibilidade de formação eficaz para formação profissional e atendimento as demandas do mercado. No segundo mandato do Governo Lula (2007-2010) é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PNE), que por meio de um conjunto de ações priorizava a educação, porém segundo Abreu (2010), este plano gerou algumas críticas, tais como “Insuficiência das ações, dada a improbabilidade de aumento dos recursos para a área, a partir da política econômica adotada pelo governo federal e a ausência de participação da sociedade na proposição das ações contidas no Plano” (ABREU, 2010, p. 135).

No âmbito da educação superior da rede pública federal, a grande reestruturação do governo foi à criação do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e expansão das Universidades Federais (REUNI). Para Abreu (2010), a marca característica desse programa foi

A exigência de que as universidades elaborassem planos de reestruturação que deveriam compreender, entre outras coisas, dobrar o número de alunos em dez anos (a partir de 2008) e implementar medidas democratizantes em sua estrutura, todas as 55 universidades federais aderiram. O programa tornou o investimento em reestruturação atrativo para as universidades, o que em si apresenta uma vantagem institucional relevante. Além disso, outras novas universidades foram criadas. (ABREU, 2010, p. 138)

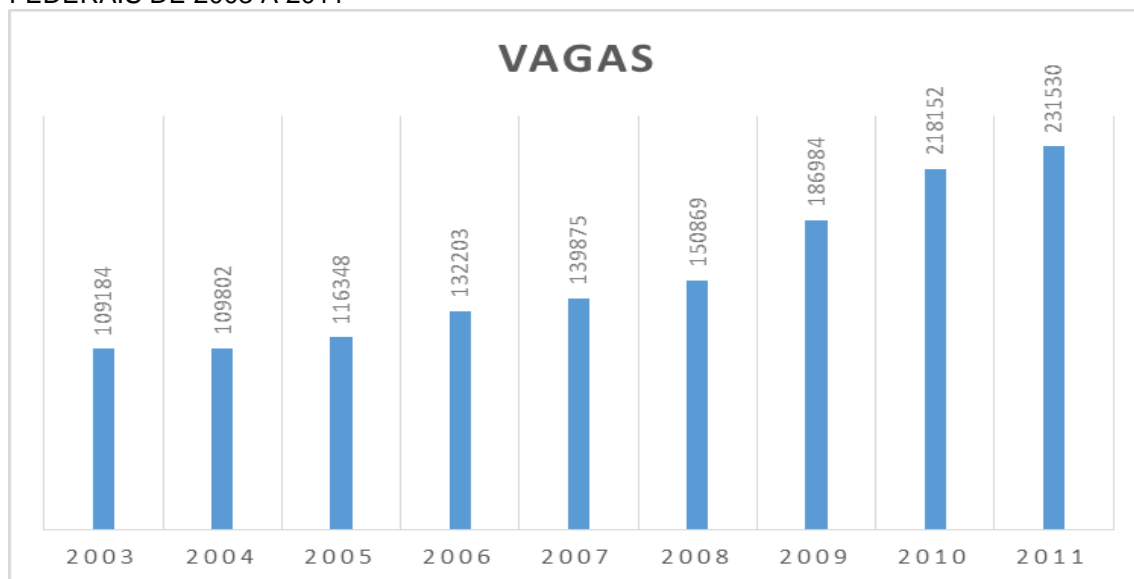
Essa reestruturação foi efetivada pelo Decreto n.º 6.096 de 24 de abril de 2007, o REUNI tem em seu projeto o objetivo de Art. 1º “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de

graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”.

Porém, existem algumas críticas ao programa REUNI, e que não é o objetivo desta tese analisar. Grosso modo, isso se deve ao fato de que, ao mesmo tempo em que mais estudantes tiveram a oportunidade de entrar ao ensino superior público brasileiro e novos cursos superiores foram abertos, e embora tenha havido inúmeras contratações de professores e técnicos-administrativos, o quadro de pessoal docente e técnico, ainda, não é suficiente para atender as demandas. Ressaltamos, no entanto, que há situações muito diferenciadas a essa política entre as universidades brasileiras, e dentro de cada universidade, setores, departamentos que também vivenciaram situações de maior ou menor carência de pessoal.

Vejamos na sequencia uma análise da evolução de vagas, matrículas na graduação e pós-graduação, contratação docente e contratação de técnicos administrativos. O Gráfico 10 mostra um crescimento na oferta de vagas nos cursos de graduação presencial nas Instituições de Ensino Superior Público (IFES), no período de 2003-2011:

GRÁFICO 8- OFERTA DE VAGAS NA GRADUAÇÃO PRESENCIAL, NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE 2003 A 2011

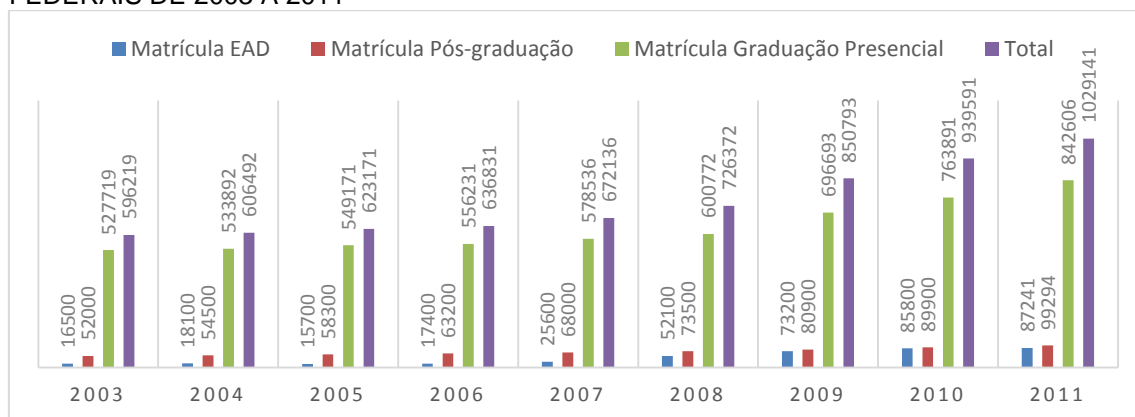


FONTE: Censo/Inep. Elaboração própria.

Com base nos dados acima entre 2003 e 2011 o aumento foi de mais de 122 mil vagas aproximadamente, porém o crescimento exponencial da

expansão das vagas nos cursos de graduação presencial se deu no período de 2007 até 2011, período de concepção e implementação do Reuni. Já com relação ao número de matrículas da graduação e na pós-graduação podemos observar o gráfico abaixo:

GRÁFICO 9- MATRÍCULAS NA GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE 2003 A 2011

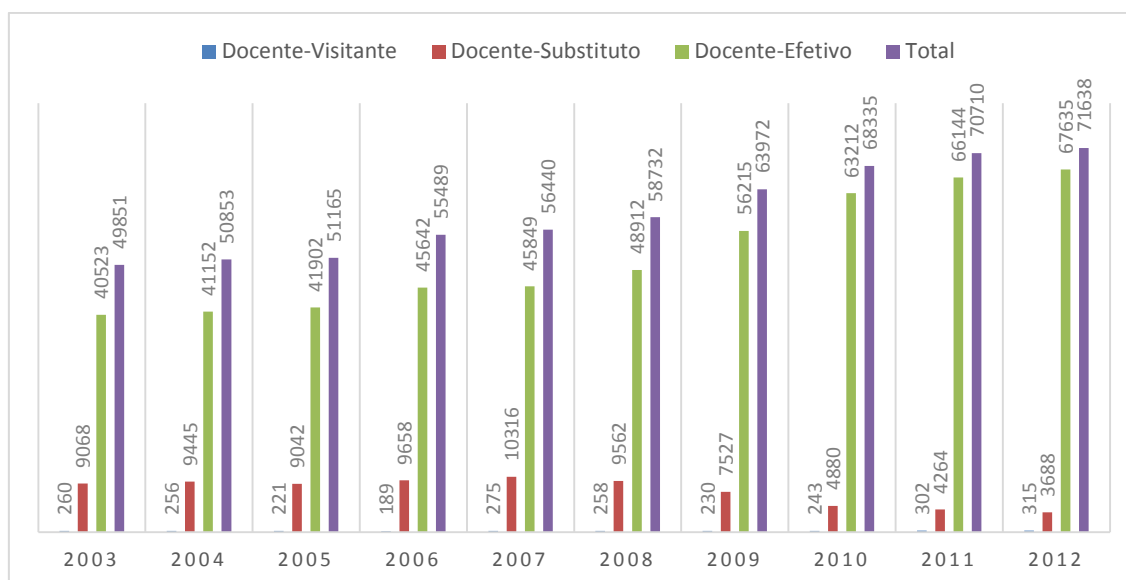


Fonte: Censo/Inep. Elaboração própria.

Percebemos o aumento significativo de alunos matriculados em programas de pós-graduação, reflexo das políticas de expansão dos anos 2000 e também uma evolução das matrículas nos cursos de graduação presencial, que atingiu um aumento aproximado de 60%, enquanto que na pós-graduação, em torno de 90%. Interessante pensarmos que embora os programas *stricto sensu* ofertem um limite de vaga/ano, o aumento das matrículas neste nível de ensino pode significar, uma ampliação, mesmo que pequena, no número de orientandos por orientador o que representaria mais trabalho para os professores de uma atividade que tem características plenamente intensas, que são as orientações de dissertações e teses.

O número de docentes também ampliou em função das políticas de expansão do Ensino Superior Público Federal, como é possível observarmos no gráfico 10.

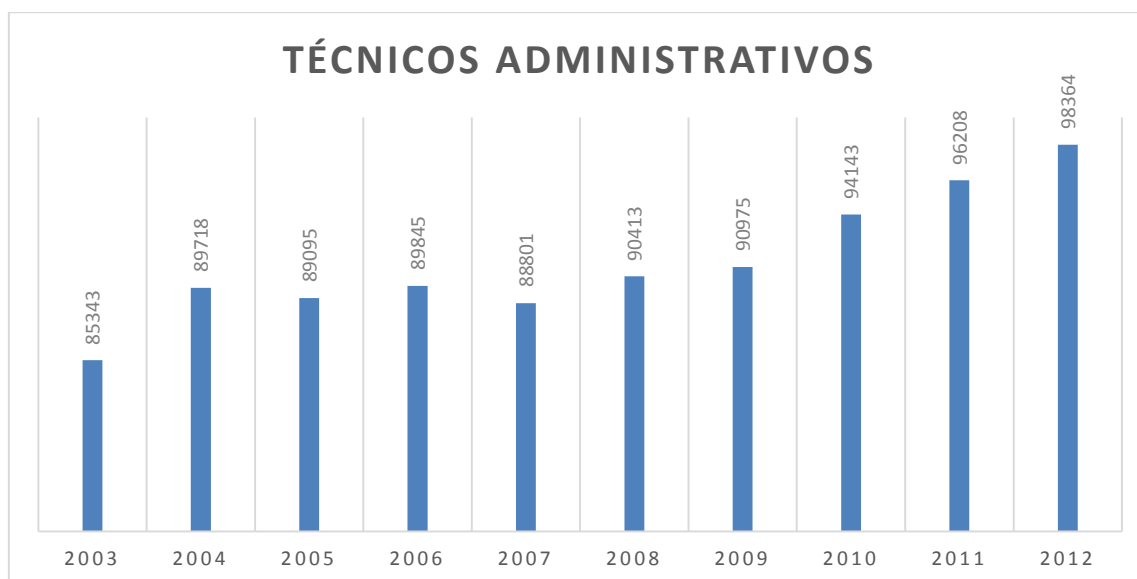
GRÁFICO 10- NÚMERO DE DOCENTES NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE 2003 A 2011



FONTE: Censo/Inep. Elaboração própria.

Os dados ilustram um crescimento global do quantitativo de docentes no período de 2003-2012. Durante o período de implementação do Reuni, ou seja, entre 2008 e 2012, houve um aumento significativo. Esse movimento pode ser compreendido como uma estratégia para qualificar o ensino na educação superior, uma vez que a contratação de professores efetivos neste período ainda tenta suprir demandas altíssimas advindas da década de 1990. Outra demanda não menos importante é a contratação de técnicos administrativos que praticamente não existiu na década de 1990 e que ganha outro cenário na década de 2000 como veremos a seguir.

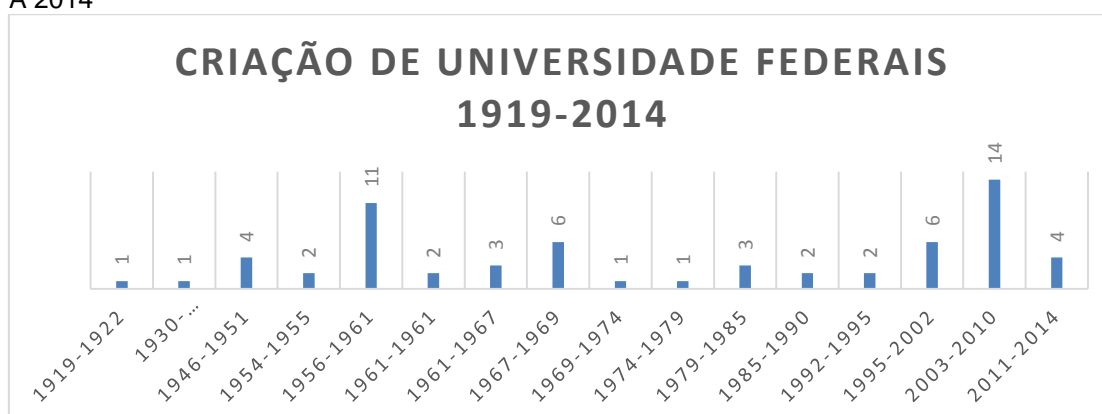
GRÁFICO 11-NÚMERO DE TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE 2003 A 2011



FONTE: Censo/Inep. Elaboração própria.

Houve uma ampliação de aproximadamente 16% do corpo técnico-administrativo das universidades no período de 2003-2012, dados que ainda não podemos dizer que significam a contemplação total das demandas das universidades públicas federais. Outro dado interessante foi a criação de inúmeras Universidades Públicas Federais entre os anos de 2003 e 2011, como é possível observarmos no gráfico 12.

GRÁFICO 12- CRIAÇÃO DE UNIVERSIDADES FEDERAIS LINHA CRONOLÓGICA DE 1919 A 2014



FONTE: Censo/Inep. Elaboração própria.

Os dados apresentam que de 1919 até 2004, foram criadas 45 universidades. Podemos destacar dois momentos da história brasileira com maior número de universidades construídas, entre 1956 – 1961, com 11 novas universidades públicas e, destaque para o período de 2003 a 2010, com 14 universidades públicas.

O que difere os anos 2000 dos anos 1990, no que tange a educação de ensino superior é o investimento por parte do Governo Federal nas políticas de expansão. Por meio da análise dos dados do Censo/Inep, percebemos que, em termos de infraestrutura houve uma melhora significativa nos investimentos e ampliação das universidades públicas federais, no período mais recente.

Porém, embora tenha havido melhoria nesse aspecto, se olharmos para as configurações do trabalho do professor, bem como sua organização, perceberemos que a ampliação das atividades docentes não deixou de existir e ainda se intensificou. Isso se deve a inserção das novas tecnologias no trabalho do professor e também, às dinâmicas do mundo do trabalho que continuaram se intensificando e projetando cada vez mais trabalho, em um menor espaço de tempo.

Na sequência faremos uma breve análise da Universidade Federal do Paraná, ressaltando suas principais características, para compreendermos o *locus* do trabalho dos professores participantes desta pesquisa. Será possível analisar também as inúmeras atividades com as quais estão envolvidos no trabalho e quais as pontuações dadas para tais atividades em seus processos de progressão.

3.4 DO GLOBAL AO LOCAL: A UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

A história da Universidade Federal do Paraná, instituição que possibilitou a pesquisa que fundamenta a presente tese, teve suas atividades iniciadas com a fundação da Universidade do Paraná (UP), em 1912, com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) e, em 1938, a rearticulação da UP, com a inclusão da FFCL, em 1946, a campanha pela federalização da Universidade do Paraná que se transforma na UFPR, em 1950, conforme Vieira e Campos (2013). Para Oliveira (2013), a Universidade do Paraná foi

uma criação de um grupo de indivíduos com origens sociais nas antigas famílias brasileiras da região Sul. A base social da criação da instituição estava presente em certo projeto político de modernização conservadora dentro dos marcos da tradicional conciliação política e social brasileira. (OLIVEIRA, 2013, p 47)

Inúmeros paranaenses objetivavam o estabelecimento da Universidade do Paraná entre eles Victor Ferreira do Amaral e Silva e Nilo Cairo da Silva (Siqueira, 2013). Por meio de um encontro profissional, ocorrido em 1912, esses dois médicos paranaenses idealizaram e concretizaram a primeira Instituição de ensino superior do estado: a Universidade do Paraná. (Siqueira p.21)

Todas as iniciativas de profissionais locais receberam, naquele período, apoio do governo estadual que possibilitou recursos orçamentários e com isso a universidade oferecia estudos em Direito, Engenharia, Medicina, Farmácia, Odontologia e Comércio. Porém, com a medida governamental que proibiu a existência de instituições de ensino em municípios com menos de 100 mil habitantes interrompeu as atividades da universidade. Alguns cursos continuaram existindo na condição de faculdades livres como Medicina, Engenharia e Direito e somente em 1950, essas faculdades foram incorporadas à recém-criada Universidade Federal do Paraná (Cunha, 2000). A partir anos de 1950 houve uma expressiva expansão física

,com destaque ao Complexo da Reitoria, Centro Politécnico e Hospital de Clínicas. A UFPR consolidava-se, então, como Universidade *multicampi*. Nos anos subsequentes incorporou o antigo Colégio dos Jesuítas de Paranaguá, hoje o Museu de Arqueologia e Etnologia, e a Escola de Educação Física e Desportos do Paraná (1977); e inaugurou as sedes do Setor de Ciências Biológicas, no Centro Politécnico (1979) e do Centro de Biologia Marinha em Pontal do Sul (1981). Data de 1980 sua Fundação para o Desenvolvimento da Ciência, da Tecnologia e da Cultura, a FUNPAR. Em 1993 a UFPR consolidou sua penetração no interior do Paraná mediante a criação do Campus Palotina e de centros de pesquisa agrícola e florestal em quatro municípios. Outras três expansões físicas muito significativas consistiram na inauguração da Escola Técnica, em 1994; do Campus Jardim Botânico, em 1997; e do Setor Litoral, já no novo Século. (PDI, Gestão 20012-1026)

Atualmente a Universidade Federal do Paraná atua por diversas regiões do Estado por meio dos campi: i) Centro, ii) Agrárias, iii) Centro Politécnico e Jardim Botânico (Curitiba), iv) Palotina (Palotina), v) Litoral (Matinhos) e vi) Pontal do Sul/Centro de Estudos do Mar (Pontal do Paraná). Conta também

com os *campi* avançados Fazendas Experimentais Canguiri (Quatro Barras), Rio Negro e São Joao do Triunfo (Rio Negro), Paranavaí (Paranavaí) e Bandeirantes (Bandeirantes). Ainda, pertence a estrutura da UFPR, o Museu de Arqueologia e Etnologia (Paranaguá) e o antigo Prédio da Rede Ferroviária Federal(em reforma).

Nesses espaços atuam os sujeitos desta pesquisa, os professores desta universidade. Durante a pesquisa entramos em contato com os professores que atuam no município de Curitiba, portanto, não contemplamos entrevistas nas demais regiões do Estado do Paraná.

Para compreendermos o *locus* de atuação dos docentes pesquisados apresentaremos a seguir como se estrutura a universidade e sob quais regimentos os professores respondem.

3.4.1. Estrutura e funcionamento

Atualmente, a Universidade Federal do Paraná oferta ensino de graduação e pós-graduação *stricto sensu*, incluindo as modalidades ensino profissional e tecnológico e educação a distancia, pós-graduação *lato sensu*, e residência médica. Engloba as grandes áreas do conhecimento (*sensu* CNPq): Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Vida e Ciências Exatas e da Terra e Engenharias. (PDI/UFPR/Gestão 2012-2016, p. 5).

A Universidade é uma autarquia¹⁰ de regime especial¹¹ com autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar, mantida pela União Federal nos termos da Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950. Essa autonomia faz da universidade um espaço coletivo construído pelos agentes que fazem parte dela. Porém, por ser uma autarquia em regime especial e, portanto, não ser autônoma plenamente (principalmente pela origem dos recursos que a permitem estar em funcionamento), nos termos de Weber diríamos que é também, uma instituição burocrática, centralizada, fiscalizada por diversas instâncias.

¹⁰Segundo o Art. 207 da Constituição Federal “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

¹¹ Autarquia à qual a lei atribui maior grau de autonomia para o melhor exercício de suas finalidades institucionais.

Para compreendermos o espaço no qual os professores desenvolvem seu trabalho é interessante analisarmos primeiramente como a universidade se divide e se estrutura. Como qualquer outra instituição é preciso a existência de um organograma que estabeleça de que maneira aquela instituição em específico será administrada e funcionará. No caso da UFPR, por ser uma instituição centenária vários setores, departamentos e coordenadorias foram sendo criadas ao longo do tempo. Importante ressaltarmos que muitos dos professores participantes desta pesquisa já atuaram em vários dos setores que doravante descreveremos.

O organograma da UFPR é composto pelo: COUN – Conselho Universitário é o órgão cuja natureza da atividade é de deliberativo máximo, abaixo o conselho deliberativo, normativo, consultivo de ensino pesquisa e extensão. Na sequência o COPLAD – Conselho de Planejamento e Administração, CONCUR – Conselho dos curadores, CEPE – Conselho de ensino pesquisa e extensão, os três com função deliberativo, normativo, gestão e fiscalização econômico-financeira. Neste conselhos é possível observarmos a participação dos professores, dos diversos setores da universidade.

No âmbito da Reitoria encontra-se o Conselho de Direção com a finalidade da coordenação geral de serviços, na sequência na Reitoria encontra-se o gabinete do reitor que é responsável pela direção superior, na sequência, compõe este grupo administrativo a CPJ – Consultoria e Procuradoria Jurídica, ACS – Assessoria de Comunicação Social, SOC – Secretaria de Órgãos Colegiados, HC – Hospital de Clínicas e SIBI – Sistema Integrado de Bibliotecas, estes chamados de OSAG – Órgãos Suplementares e de Administração Geral.

A assessoria da política de pessoal fica a cargo CPPTA – Comissão Permanente de Pessoal Técnico Administrativo e CPPD – Comissão Permanente de Pessoal Docente, este segundo é responsável pelos processos de progressão dos professores da universidade e, inclusive foi muito mencionada pelos docentes durante as entrevistas em função dos processos de progressão funcional.

Os órgãos auxiliares que compõem o quadro da reitoria são ARI – Assessoria de Relações Internacionais e NIMAD – Núcleo Interdisciplinar do Meio Ambiente e Desenvolvimento. A UFPR conta ainda com a vice-reitoria

que é composta pelo Vice-Reitor considerado executivo superior e pelos órgãos suplementares Cátedra UNESCO/AUGM de Cultura e Paz e AUGM – Associação de Universidades Grupo Montevideo.

A universidade é dividida em pró-reitorias que são responsáveis por um determinado número de departamentos que findam em administrar a universidade nas suas diversas esferas. Compete, portanto, a administração universitária os seguintes órgãos, como veremos no quadro abaixo:

QUADRO 9-ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA E RESPECTIVOS ÓRGÃOS

SIGLA	ATRIBUIÇÃO
<u>PROEC</u>	Pró- reitoria de extensão e cultura
<u>PRPPG</u>	Pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação
<u>PROGRAD</u>	Pró-reitoria de graduação e ensino profissionalizante
<u>PRAE</u>	Pró-Reitoria de Recursos Humanos e Assuntos Estudantis
<u>PRA</u>	Pró-Reitoria de Administração
<u>PROPLAN</u>	Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças.

FONTE: Site PROGEPE, acesso, julho 2014. Elaboração própria.

As pró-reitorias acima descritas contam com um quadro de funcionários que é composto pelos técnicos-administrativos lotados nessa universidade, mas também com inúmeros professores que são convidados ou indicados para assumirem essas vagas. Os cargos administrativos assumidos pelos professores permeiam não apenas as coordenações de curso ou chefias de departamento ou setores, mas também as demais esferas da universidade, como os acima citados. Embora os professores possam reduzir suas cargas horárias com relação à sala de aula, essas funções de gestão geralmente somam-se as demais atividades que os professores desenvolvem dentro da universidade e fora dela e que pertencem ao rol de atividades do campo acadêmico.

Na sequência apresentamos algumas especificidades da carreira dentro da universidade, bem como se dá as pontuações para as progressões dos docentes.

3.4.2 Carreira Docente da UFPR na atualidade

A carreira docente na Universidade Federal do Paraná, conforme consta no Plano de Desenvolvimento Institucional, Gestão 2012-2016, composta por políticas de qualificação, plano de carreira e o regime de trabalho estão especificados na Resolução Nº15/12 – COUN.

Especificamente no que tange a carreira dos servidores ocupantes do cargo de magistério superior na Universidade Federal do Paraná

está disciplinada no Decreto nº 94.664/1987, na Lei nº 11.344/2006 e na Lei nº 11.784/2008. No âmbito interno é disciplinada pela Resolução nº 09/2008- CEPE, que estabelece critérios de avaliação do desempenho acadêmico dos docentes, para fins de progressão na carreira. (PDI, Gestão 2013-2016)

O Regime de Trabalho é definido pelo Decreto nº 94.664/1987, Lei nº 11.334/2006 e Lei nº 11.784/2008 e internamente é regulamentado pela Resolução nº 108/00 CEPE. É composto pelos regimes de 20 horas semanais, 40 horas semanais e DE – Dedicação Exclusiva. Segundo documento do PDI,

Atualmente a alteração do regime de trabalho depende ainda de prévia disponibilidade de pontos do banco de professor equivalente, instituído pela Portaria Normativa nº 22, de 30 de abril de 2007. Diante de tal fato, é necessário estabelecer critérios para que docentes interessados em alterar o regime de trabalho possam ter contempladas suas expectativas, sendo considerado para tal o interesse institucional. (PDI, Gestão 20012-1026)

As progressões podem ser realizadas de dois em dois anos mediante os processos nos quais os professores relatam as atividades desenvolvidas no interstício (de dois anos). Por isso, os processos de progressão funcional dos professores podem ser fontes significativas para conhecimento e avaliação do trabalho docente, pois é comum, como veremos, alguns professores ultrapassarem a exigência mínima de pontuação para alcançar a progressão.

Os professores podem solicitar progressão, por meio de comprovação das atividades desempenhadas no interstício. Conforme a tabela abaixo é possível identificar o que é exigido do docente com relação as atividades

realizadas na Universidade. No que se se refere a capacitação do professor, são consideradas ou computadas para efeito de progressão:

QUADRO 10-ATIVIDADES DE CAPACITAÇÃO DOCENTE (NO INTERSTÍCIO)

CAPACITAÇÃO DOCENTE	PONTUAÇÃO
Doutor ou livre docente	90
Mestre	60
Pós doutorado (realizado através de programa institucional)	30
Estágio de pós-doutorado concluído	15
Créditos de doutorado	20
Créditos de mestrado	15
Curso de especialização	10
Curso de aperfeiçoamento concluído	5
Curso de extensão com frequência e aproveitamento	2
Curso de extensão frequentado	1
Presença em simpósio, congresso, seminário e outros de curta duração	1
Estágio de capacitação técnica	1
Programa de formação continuada da UFPR	3

FONTE: Universidade Federal do Paraná. Adaptação tabela pela autora.

Aqui percebemos que uma das possibilidades de progressão é por meio da obtenção de titulação ou cursos de aperfeiçoamento. No caso da titulação, em específico, dependendo da organização do departamento e da disponibilidade de pontuação para contratação de professores substitutos, durante a realização do doutorado, é possível os professores solicitarem afastamento das atividades na universidade para conclusão dos estudos.

A seguir mais um grupo de atividades computadas – chamamos de atividades computadas aquelas que constam na tabela de progressão e que portanto, são aceitas pela universidade para a contagem de pontos. Com relação as atividades de ensino são seis possibilidades apresentadas pela universidade conforme quadro 11.

QUADRO 11-ATIVIDADES DE ENSINO NA UFPR

ATIVIDADE	PONTUAÇÃO
Docência em curso de graduação (hora-aula média semanal no interstício), podendo ser teórica (AT) ou prática (AP), padrão (PD), laboratório (LB) ou orientada (OR).	1 hora=05
Docência em atividade de ensino específicas de cada Setor (hora-aula média semanal no interstício)	1 hora=05
Docência sem remuneração específica em curso de pós-graduação lato e	1 hora=05

stricto sensu da UFPR (hora-aula média semanal no interstício)	
Estágio supervisionado obrigatório hora-aula média - supervisão direta - supervisão semi-direta - supervisão indireta	1 hora=05 5 horas=05 10 horas=05

FONTE: www.ufpr.br. Adaptação tabela pela autora.

As orientações de alunos também podem ser computadas a título de progressão, e entre as possibilidades de orientação na universidade identificam além das orientações de graduação e pós-graduação, é possível orientar bolsistas de Monitoria, PET ou PIBID - Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência, entre outras bolsas institucionais, conforme quadro 12.

QUADRO 12-ATIVIDADES DE ORIENTAÇÃO DE ALUNOS

ATIVIDADE	PONTUAÇÃO
Orientação de pós-doutorado concluída	10
Orientação de tese de doutorado defendida	30
Orientação de dissertação de mestrado defendida	20
Co-orientação de tese de doutorado defendida	10
Co-orientação de dissertação de mestrado defendida	8
Orientação de monografia de curso de especialização concluída	5
Orientação de monografia de conclusão de curso de graduação	5
Orientação de aluno em programas institucionais de extensão e relacionados (por aluno)	5
Orientação de aluno em programas institucionais de pesquisa e inovação (por aluno)	5
Orientação de aluno em bolsa permanência (por aluno)	2
Tutoria do grupo PET (ano de exercício)	10
Orientação de aluno do grupo PET (ano de exercício)	2
Orientação de estágios não-obrigatórios em graduação e pós- graduação	1
Orientação	1
Supervisão (1 h por aluno)	1
Orientação de monitoria ou no Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID (por aluno)	5
Orientação de tese em andamento	6
Orientação de dissertação de mestrado em andamento	3

FONTE: www.ufpr.br Adaptação tabela pela autora.

As quatro possibilidades de atuação dos docentes nas universidades: pesquisa, docência e extensão e também e a gestão. Veremos no quadro 13 as atividades de administração e suas respectivas pontuações para progressão.

QUADRO 13-ATIVIDADES DE ADMINISTRAÇÃO/ACADÊMICAS

ATIVIDADE	PONTUAÇÃO
Reitor e Vice-Reitor (por ano de exercício)	80
Pró-Reitor (por ano de exercício)	50
Diretor de Setor (por ano de exercício)	40
Vice-Diretor de Setor (por ano de exercício)	30
Diretor de Órgão Suplementar (por ano de exercício)	30
Diretor de campus avançado (por ano de exercício)	30
Chefe de Departamento (por ano de exercício)	20
Sub-Chefe de Departamento (por ano de exercício)	15
Coordenador de Curso (Graduação ou Pós-Graduação stricto sensu) (por ano de exercício)	20
Vice-Coordenador de Curso (Graduação ou Pós-Graduação stricto sensu) (por ano de exercício)	15
Coordenador de Curso de Especialização lato sensu (não remunerado) (por ano de exercício)	6
Vice-Coordenador de Curso de Especialização (não remunerado) (por ano de exercício)	3
Coordenador de Pró-Reitoria (por ano de exercício)	20
Presidente de Comissão de Assessoramento Superior (CPPD,CIADD) (por ano de exercício)	25
Vice-Presidente de Comissão de Assessoramento Superior (CPPD,CIADD) (por ano de exercício)	20
Membro de Comissão de Assessoramento Superior (CPPD,CIADD) (por ano de exercício)	15
Membro de Comissão constituída por ato da Administração Superior (por designação)	5
Membro de Comissão constituída por ato da Administração Setorial (por designação)	3
Membro de comissão de sindicância e processo administrativo disciplinar	3
Outras Comissões	1
Membro titular ou suplente de Órgão Colegiado Superior (CEPE, COPLAD e CONCUR) mediante comprovação através de certificado emitido pela SOC constando	30
Membro titular ou suplente de Colegiado de Curso de Graduação ou Pós-Graduação mediante comprovação através de certificado emitido pela Coordenação do Curso	1

FONTE: www.ufpr.br. Adaptação tabela pela autora.

Alguns cargos advêm de processos de eleição, envolvendo, alunos, professores e técnicos, sendo que para as demais funções, geralmente o

professor é convidado ou indicado. Estas informações foram fundamentais para compreendermos a gama de atividades desenvolvidas pelos sujeitos desta pesquisa.

A extensão é outra possibilidade de atuação dos professores dentro da universidade, é, portanto, um elemento importante que compõe o tripé das atividades indissociáveis da universidade (pesquisa, ensino e extensão). Porém, é justamente nas atividades de extensão desenvolvidas pelos professores, que, em função das burocracias e demandas que este tipo de atividade exige, torna-se um elemento do quadro de ampliação do trabalho docente. Ressaltamos como poderá ser visto nas entrevistas adiante, que o termo “extensionista” é uma nomenclatura utilizada para denominar professor que possui alta carga horária em projetos de extensão.

QUADRO 14-ATIVIDADES DE EXTENSÃO

ATIVIDADE	PONTUAÇÃO
Coordenação e execução de Programa/projetos de extensão registrados, mediante relatório atualizado (por ano de exercício)	10
Participação em programas/projetos de extensão (por ano de exercício)	5
Coordenação de curso de extensão, sem remuneração adicional, mediante comprovação através de certificado emitido pela PROEC constando ano/período (a cada 15 horas)	1
Ministrante de curso de extensão, sem remuneração adicional, mediante comprovação através de certificado emitido pela PROEC constando ano/período (a cada 3 horas)	1
Ministrante de curso de aperfeiçoamento sem remuneração específica (hora-aula média semanal no interstício)	1 hora=05
Coordenação de evento de extensão, sem remuneração adicional, mediante comprovação através de certificado emitido pela Direção do Setor ou unidade condutora, constando ano/período (a cada 15 horas)	1
Ministrante de evento de extensão, sem remuneração adicional, mediante comprovação através de certificado emitido pela Direção do Setor ou unidade condutora, constando ano/período (a cada 3 horas)	1

FONTE: www.ufpr.br. Adaptação tabela pela autora.

Ainda, podemos verificar a possibilidade de pontuação observando as atividades acadêmicas especiais que geralmente são compostas pela

participação dos docentes em bancas examinadoras como é possível visualizar no Quadro 14.

QUADRO 15-ATIVIDADES ACADÊMICAS ESPECIAIS

ATIVIDADE	PONTUAÇÃO
Membro de banca examinadora de livre-docência ou tese de doutorado	10
Membro de banca examinadora de dissertação de mestrado	6
Membro de banca examinadora de trabalhos de conclusão de curso de graduação ou especialização	2
Membro de banca de concurso público para professor substituto	5
Membro de banca de concurso público de professor da carreira do magistério superior	10
Membro de banca de qualificação em cursos de pós graduação	3
Membro de banca de seleção para bolsas institucionais	1
Membro de banca de seleção para pós-graduação	2

FONTE: www.ufpr.br. Adaptação tabela pela autora.

Finalizando a descrição das atividades que pontuam para a progressão docente, dentro da Universidade Federal do Paraná, encontramos as atividades relacionadas a pesquisa e a produção científica, tecnológica, artística e cultural. No quadro seguinte poderemos observar as atividades relacionadas a pesquisa e suas respectivas pontuações.

QUADRO 16-ATIVIDADES DE PESQUISA

ATIVIDADE	PONTUAÇÃO
Coordenação e execução de projeto de pesquisa registrado (por projeto, mediante relatório atualizado)	10
Coordenação de grupo de pesquisa registrado na UFPR e certificado no diretório de grupos de pesquisa do CNPq (por ano de exercício)	10
Membro do grupo de pesquisa registrado na UFPR e certificado no diretório de grupos de pesquisa do CNPq (por ano de exercício)	2
Bolsa de produtividade em pesquisa do CNPq (por ano de obtenção)	5
Coordenação de núcleo de pesquisa registrado na UFPR (por ano de exercício)	10
Coordenação de núcleo de pesquisa registrado na UFPR (por projeto, mediante relatório atualizado)	5

FONTE: www.ufpr.br. Adaptação tabela pela autora.

Como podemos observar no quadro 16, as pesquisas são pontuadas na universidade para obtenção de produção. Porém, veremos adiante, que a problemática que envolve a pesquisa é o excesso de produções, de determinado tipo, que são exigidos pelos programas de pós-graduação, para manterem suas pontuações. A situação se agrava quando se soma as obrigаторiedades no que tange a pesquisa, as outras atividades desenvolvidas pelos docentes que não só se ampliam ao longo dos anos como são o mote de um processo de intensificação que veremos no Capítulo IV.

Descreveremos, a seguir, as atividades e as pontuações referentes as produções científicas, que também envolvem o elemento pesquisa, bem como as produções tecnológicas, culturais e artísticas.

QUADRO 17-PRODUÇÃO CIENTÍFICA, TECNOLÓGICA, ARTÍSTICA E CULTURAL

ATIVIDADE	PONTUAÇÃO
Autor de livro publicado (com ISBN), na área, em editoras que façam uso de pareceristas.	50
Autor de livro publicado (com ISBN), na área, em editoras que não façam uso de pareceristas.	30
Autor de capítulo publicado de coletânea (com ISBN), com circulação internacional.	20
Autor de capítulo publicado de coletânea (com ISBN), com circulação nacional.	15
Tradução de livro publicado (impresso ou meio eletrônico na internet)	20
Tradução de capítulo de livro publicado (impresso ou meio eletrônico na internet)	10
Editor ou organizador de livro publicado (com ISBN), impresso ou meio eletrônico na internet, com circulação internacional	15
Editor ou organizador de livro publicado (com ISBN) (impresso ou meio eletrônico na internet, com circulação nacional	10
Artigo de pesquisa publicado em revista indexada (ISSN), internacional, registrada no <i>Qualis</i> CAPES na área (impresso ou meio eletrônico na internet)	25
Artigo de pesquisa publicado em revista indexada (ISSN), nacional, registrada no <i>Qualis</i> CAPES na área (impresso ou meio eletrônico na internet)	15
Artigo de pesquisa publicado em revista não indexada (impresso ou meio eletrônico na internet)	6
Publicação em sítio eletrônico especializado (INTERNET)	2
Artigo de revisão, resenha ou nota crítica publicado em revista indexada (ISSN) (impresso ou meio eletrônico na internet).	6
Artigo de revisão, resenha ou nota crítica publicado em revista não indexada (ISSN) (impresso ou meio eletrônico na internet).	5
Tradução publicada de artigo (impresso ou meio eletrônico na internet)	5
Artigo de imprensa interna ou externa à UFPR (impresso ou meio eletrônico na internet)	3
Relatório técnico – demandado à UFPR na forma de consultoria	5
Produção de manual técnico, didático.	3
Revisão de material didático, artigos, capítulo de livro, livros, resumos, “abstracts”, normas da ABNT	2

Nota científica prévia 2	2
Autor único de trabalho completo publicado em congresso, simpósio ou seminário	10
Coautor de trabalho completo publicado em congresso, simpósio ou seminário	8
Comunicação de trabalho com resumo publicado	2
Comunicação de trabalho sem resumo publicado	1
Apresentação em seminários científicos internacionais	4
Apresentação em seminários científicos nacionais	2
Conferências, palestras proferidas, mesas redondas	2
Citação ou referência de autor(es). (pontuação por artigo ou livro)	1
Ilustração de livros publicados (com conselho editorial)	4
Criação de capa de livro publicado (com conselho editorial)	4
Produção de livros (design) 5	5
Texto escrito para catálogo de exposições publicado por instituição pública ou privada (museus e galerias) (com ISBN)	5
Texto escrito para catálogo de exposições publicado por instituição pública ou privada (museus e galerias) (sem ISBN)	8
Patente depositada requerida	10
Patente depositada concedida	30
Autor (único) de documentos cartográficos publicados	10
Coautor de documentos cartográficos publicados	5
Autoria de peça teatral ou musical publicada	30
Direção de peças teatrais apresentadas, cinema ou vídeo	15
Coreografia apresentada	15
Roteiro de cinema, vídeo, rádio ou televisão	15
Partitura editada	20
Composição musical apresentada ou criada para cinema, vídeo, rádio ou televisão, teatro ou dança	15
Arranjo de peças musicais instrumental ou vocal	8
Exposições individuais - referendadas pelo conselho de instituições reconhecidas	20
Curadoria de exposições científicas ou artísticas	15
Participação em salões de arte ou exposições coletivas de artes plásticas e fotografia – referendadas pelo conselho de instituições reconhecidas	10
Produção de espetáculos, cinema, rádio, televisão, vídeo, audiovisual ou mídias eletrônicas	15
Edição de rádio, cinema, vídeo ou televisão, vinculada à atividade docente da UFPR	10
Fotografia publicada	2
Revisão de língua portuguesa ou estrangeira em revistas indexadas (por artigo)	3
Registro de marcas, softwares e cultivares	15
Editor Chefe de Revista	20
Editor Associado de Revista	10
Afastamento de docente que comprove apresentação de serviços nos Ministérios da Cultura da Ciência, Tecnologia e Inovação valerá como atividade acadêmica=equivalente a progressão de nível desde que tenha feito o interstício de 02 (dois) anos; e que apresente relatório validado, pelo seu departamento e também pelo seu conselho setorial, comprovando a realização de atividades relevantes para seu desempenho acadêmico.	Total de pontos necessários para a progressão.

FONTE: www.ufpr.br. Adaptação tabela pela autora.

Enfim, trata-se de um conjunto extenso de atividades que são, no mínimo, esperadas e possíveis de serem realizadas pelo docente. Entretanto, isso não significa que a maioria dos docentes exerçam todas as atividades descritas ou a sua maioria, mas espera-se que realize uma composição mínima, que envolve o ensino – aqui é estabelecida uma jornada semanal mínima por docente (graduação e pós-graduação) e a pesquisa, que para os docentes em regime de dedicação exclusiva é obrigatório o registro e execução de uma pesquisa em andamento, exclusivamente para os docentes da pós-graduação é obrigatório além da pesquisa registrada, uma meta de produção determinada pelos programas de pós-graduação.

A extensão e a gestão ou participação em comissões, são atividades pontuadas, mas não são obrigatórias, com cargas horárias semanais pré-determinadas. Porém, como a extensão é um dos tripés da universidade, da mesma forma, espera-se que os professores realizem projetos de extensão e estejam em contato com a comunidade por meio destes projetos, e os sistemas de avaliação de curso abrangem as atividades de extensão.

E, por fim, a gestão, que é pontuada para as progressões, mas não é obrigatória. Os professores se voluntariam para formarem chapas para os postos que são assumidos por eleição, como as coordenações de cursos por exemplo. Existem também as demais comissões que não acontecem por eleição, mas de igual maneira, os professores são indicados ou voluntários para assumirem. A única diferença é que para cargos administrativos, por eleição ou de confiança, os professores recebem uma Gratificação, enquanto para os comitês e comissões, não há gratificação.

As tomadas de decisões, bem como, as atividades desenvolvidas nos cursos de graduação e pós-graduação contam com os colegiados, que explicaremos a seguir.

3.4.3 Órgãos colegiados: competências e composição

Outra questão importante a ser compreendida antes das análises das entrevistas é que todo professor lotado na universidade pública pertence a, no

mínimo, um colegiado de curso e, portanto, cabe ao grupo do colegiado toma as decisões necessárias com relação ao curso de graduação ou de pós-graduação, auxiliando o trabalho burocrático do coordenador de curso, dentro da instituição. Segundo PDI (Gestão 2012-2016)

Grande número de deliberações é tomada na UFPR não por decisão de gestor, individualmente, mas de órgão colegiado. Numericamente destacam-se as deliberações emanadas pelos Colegiados de Cursos de Graduação e Pós-graduação, pelas Plenárias Departamentais, e pelos Conselhos Setoriais. Segundo o Regimento, porém, Art. 6o, “São órgãos de deliberação superior o Conselho de Planejamento e Administração, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e o Conselho Universitário, os quais terão regimentos próprios”. Segundo o Art. 12o, “O comparecimento às reuniões dos colegiados é obrigatório e preferencial em relação a qualquer outra atividade”. Avalia-se que é necessário identificar que outras unidades – núcleos, centros, etc. – são ou precisam ser geridas por **órgãos colegiados**. Onde órgãos colegiados houver, sua composição deve contemplar os Art. 62 e 63 do Estatuto.

As reuniões de colegiado, assim como as dos comitês, são muito citadas pelos professores entrevistados como atividade fixa computada dentro da carga horária realizada na universidade. Geralmente são antecedidas por uma pauta enviada pelo coordenador de curso ou órgão específico mediante convocação. Tanto a pauta, quanto a convocação são elaboradas pelos coordenadores e encaminhadas pelos profissionais técnicos, secretários de curso e, na ausência deste profissional, quem envia a documentação é o próprio coordenador.

3.5 NÚMERO DE PROFESSORES POR SETOR/DEPARTAMENTO

Para compreender melhor o cenário, no que tange a totalidade dos professores da Universidade Federal do Paraná, elaboramos alguns quadros com dados obtidos no próprio site da universidade e que demonstram numericamente a quantidade de professores por setores, departamentos e cursos.

Contudo, apresentamos inicialmente um quadro com a relação de professores por setores, outro quadro com a relação de professores por departamentos apontando a quantidade de professores na condição de

dedicação exclusiva, 40 horas ou 20 horas, regimes de trabalho específicos que implicam cargas horárias diferentes e/ou atribuições e obrigações diferenciadas de trabalho.

QUADRO 18-- NÚMERO DE PROFESSORES POR SETOR

SETOR	NÚMERO DE PROFESSORES
Setor de Ciências Agrárias	144
Setor de Ciências Biológicas	242
Setor de Ciências da Terra	99
Setor de Educação	110
Setor de Educação profissional e Tecnológica	75
Setor de Ciências Exatas	228
Setor de Ciências Humanas	267
Setor de Ciências Jurídicas	72
Setor de Ciências Sociais Aplicadas	131
Setor de Ciências da Saúde	425
Setor de Tecnologia	256
Total	2049

FONTE: elaboração própria, Dados: UFPR/SITE PROGEPE, acesso em março/2013.

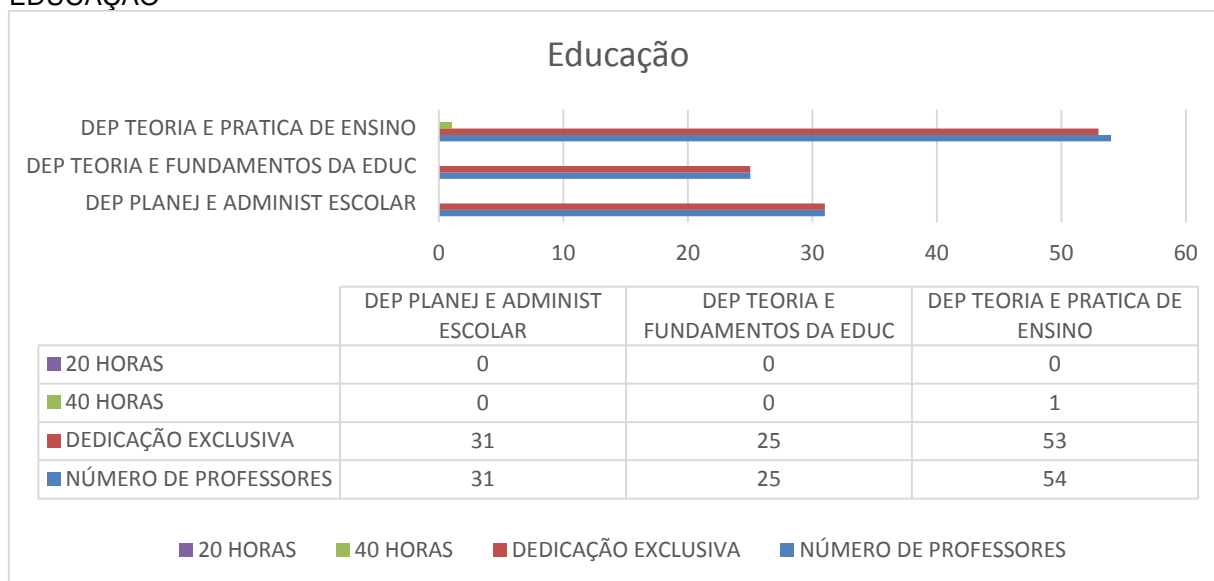
O quadro 18 apresenta uma primeira aproximação com a realidade de distribuição de docentes existentes na Universidade Federal do Paraná, no que se refere a composição do quadro de professores e demandas institucionais. Se estabelecermos um recorte, destacando os setores que têm maior número de professores em seus quadros, veremos que aparecem com mais de duzentos professores os setores: Ciências da Saúde (425), Ciências Humanas (267), Tecnologia (256), Ciências Biológicas (242), Ciências Exatas (228).

Entre as explicações para esses números podemos mencionar que estes são setores que reúnem seis ou mais departamentos e ofertam disciplinas para diversos cursos dentro da Universidade (para além do próprio setor). Ou ainda, como parece ser o caso dos setores de Tecnologia, de Ciências da Saúde e de Biológicas, devido as suas especificidades, há um maior número de turmas, com menor número de alunos por turma (em função das disciplinas em laboratórios), considerando as especialidades que demandam espaços próprios, como laboratórios e equipamentos específicos e que não comportariam muitos alunos por turma. Esse cenário exige maior número de professores para atender e supervisionar esses alunos. Assim,

quando o número de professores não é suficiente, há uma pressão para que alguns colegas tenham sua carga de trabalho ampliada

Na sequência apresentamos o número de professores por setor, descrevendo a quantidade de professores em função do Regime de Trabalho na universidade:

GRÁFICO 13– NÚMERO DE PROFESSORES POR REGIME DE TRABALHO NO SETOR DE EDUCAÇÃO



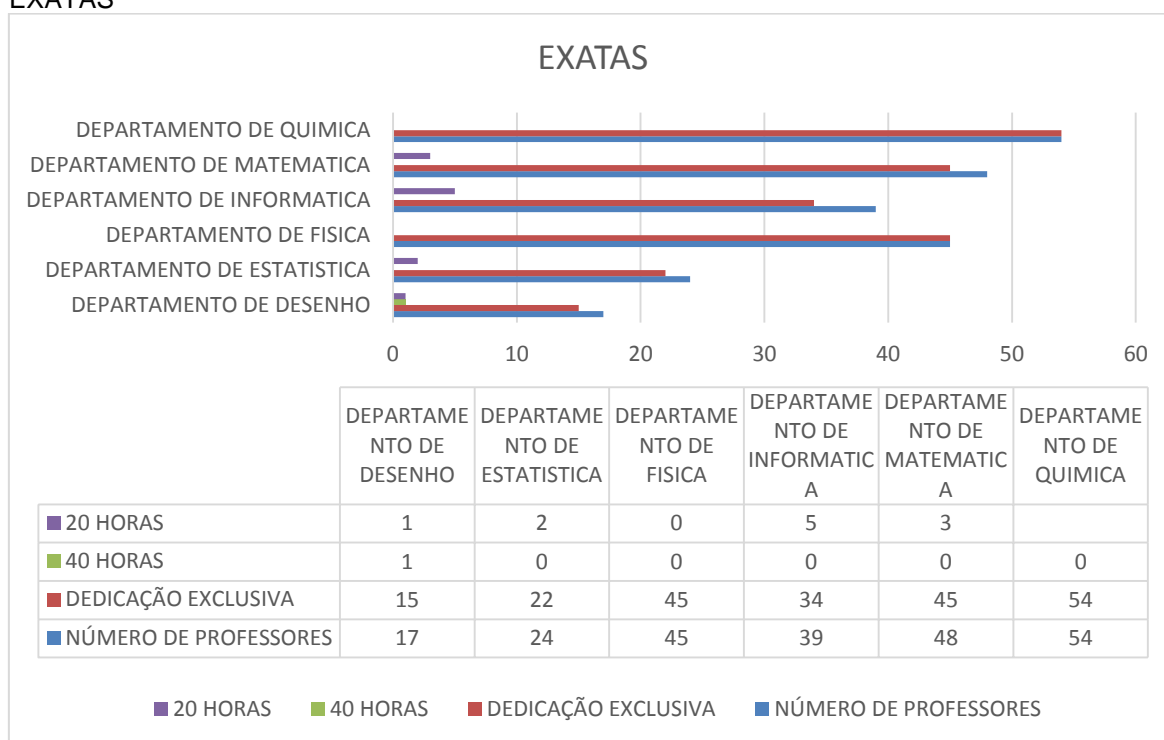
FONTE: [www.ufpr.br/ PROGEPE](http://www.ufpr.br/PROGEPE) (2012). Elaboração própria.

Os dados apresentados constam de uma pesquisa realizada em 2012, no site da PROGEPE/UFPR, com o intuito de analisar quantos professores estão lotados por setor e por departamento. O Gráfico 15 apresenta o número de professores no setor de educação e contempla 3 departamentos: Departamento de Planejamento e Gestão escolar com 31 professores em regime de dedicação exclusiva, o Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação com 25 professores em regime de dedicação exclusiva e o Departamento de Teoria e Prática de Ensino com 53 professores em regime de dedicação exclusiva e 1 professor em regime de 40 horas. O diferencial deste setor é que, segundo os dados, não há professores em regime de 20 horas, em função disso acredita-se que a distribuição da carga horária entre os professores seja homogênea, embora, seja importante ressaltar que o Departamento de Práticas de Ensino atendem a outros cursos, licenciaturas em

geral, o que pode sobrecarregar os professores, caso a demanda seja maior que o quadro docente lotado neste departamento.

O Setor de Exatas, como veremos, no gráfico 16, também apresenta algumas particularidades. Observemos:

GRÁFICO 14– NÚMERO DE PROFESSORES POR REGIME DE TRABALHO NO SETOR DE EXATAS

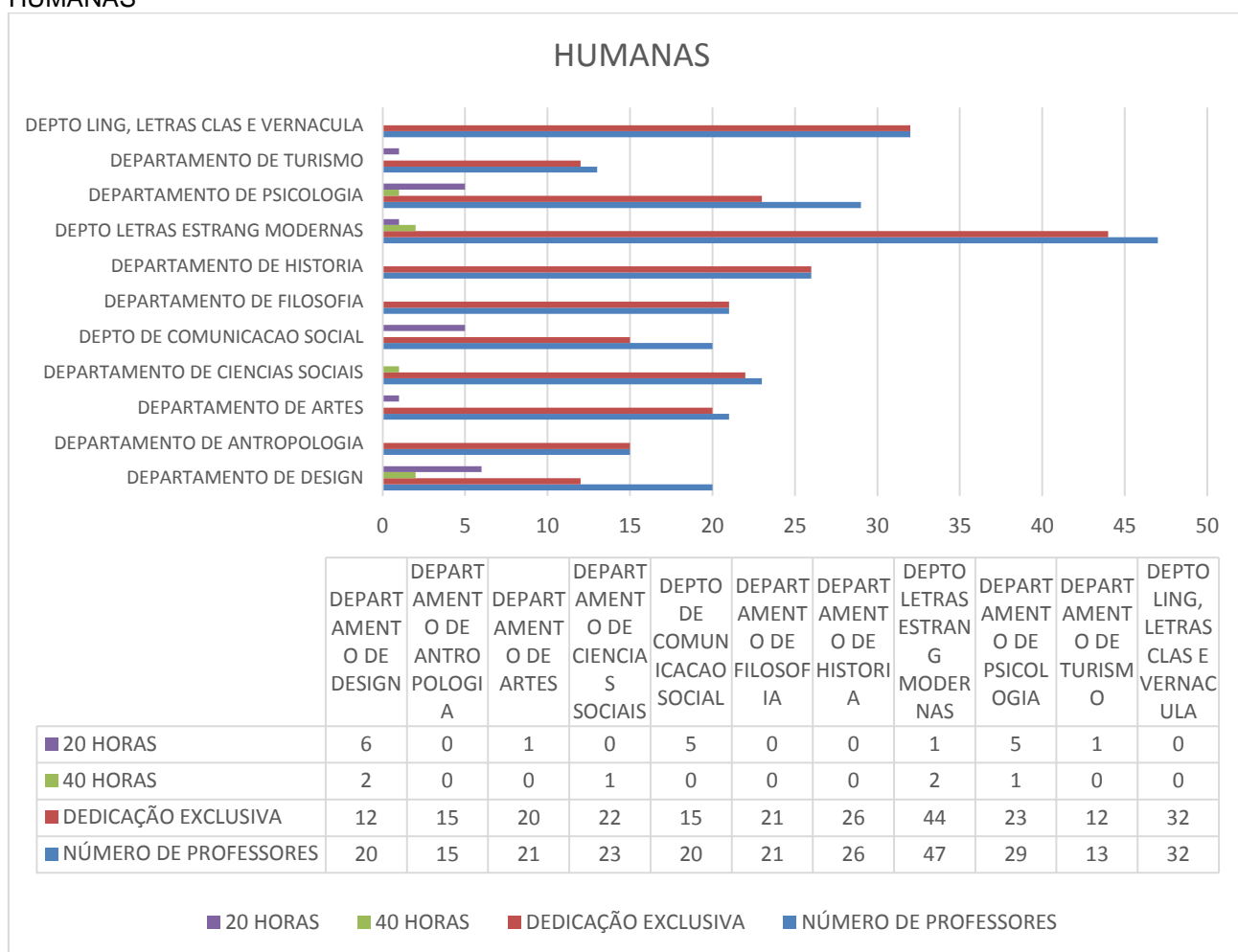


FONTE: www.ufpr.br/progepe (2012). Elaboração própria.

No setor de Ciências Exatas observamos um número um pouco maior de professores em regime de 20 horas se comparado ao Setor de Educação, a maioria entre os departamentos de Informática e Matemática. Acreditamos ser possível que exista uma dificuldade maior de obter profissionais interessados ou com a qualificação exigida para assumir as aulas devido a concorrência que disputa esses professores no mercado de trabalho. Outra questão é que a ampla participação desses profissionais em empresas privadas pode ser um impeditivo para que o corpo docente esteja, na sua totalidade, em regime de Dedicção Exclusiva.

Abaixo observaremos o Setor de Humanas, que chama atenção pelo número de cursos de contemplação, como podemos analisar:

GRÁFICO 15– NÚMERO DE PROFESSORES POR REGIME DE TRABALHO NO SETOR DE HUMANAS



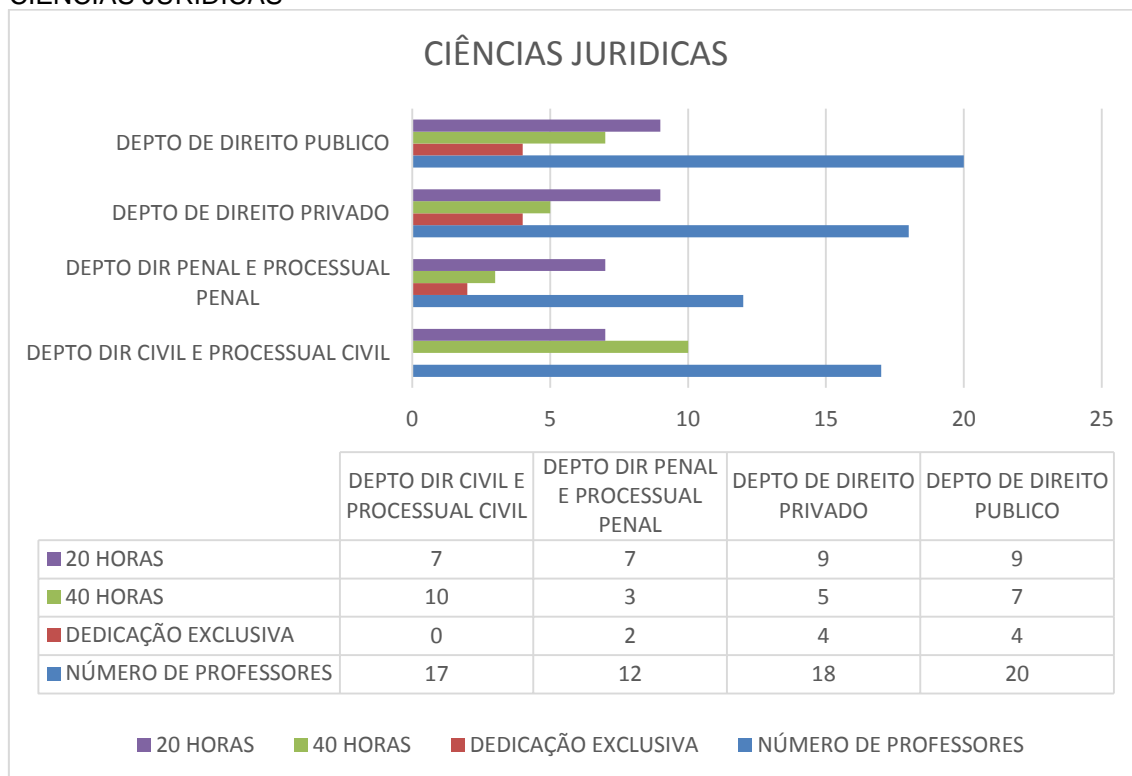
FONTE: www.ufpr.br/progepe (2012). Elaboração própria.

O Setor de Humanas comporta 11 departamentos divididos da seguinte forma: Departamento de Design, Departamento de Antropologia, Departamento de Artes, Departamento de Ciências Sociais, Departamento de Comunicação Social, Departamento de Filosofia, Departamento de História, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Departamento de Psicologia, Departamento de Turismo e Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas.

Este setor nos permite analisar, em primeira instância, por ser numeroso, que pode haver dificuldade por parte do gestor do setor e dos departamentos por conta de serem muitos cursos lotados em prédio diferentes e distribuídos em bairros diferentes da cidade. O alto número de professores em regime de dedicação exclusiva pode se justificar em função das características das áreas abrangentes, que difere da área de jurídicas, por

exemplo, como veremos adiante. Há, portanto, mais professores nesse setor que se dedicam exclusivamente a universidade. Essa não é a realidade do Setor de Ciências Jurídicas, como podemos observar adiante.

GRÁFICO 16– NÚMERO DE PROFESSORES POR REGIME DE TRABALHO NO SETOR DE CIÊNCIAS JURÍDICAS

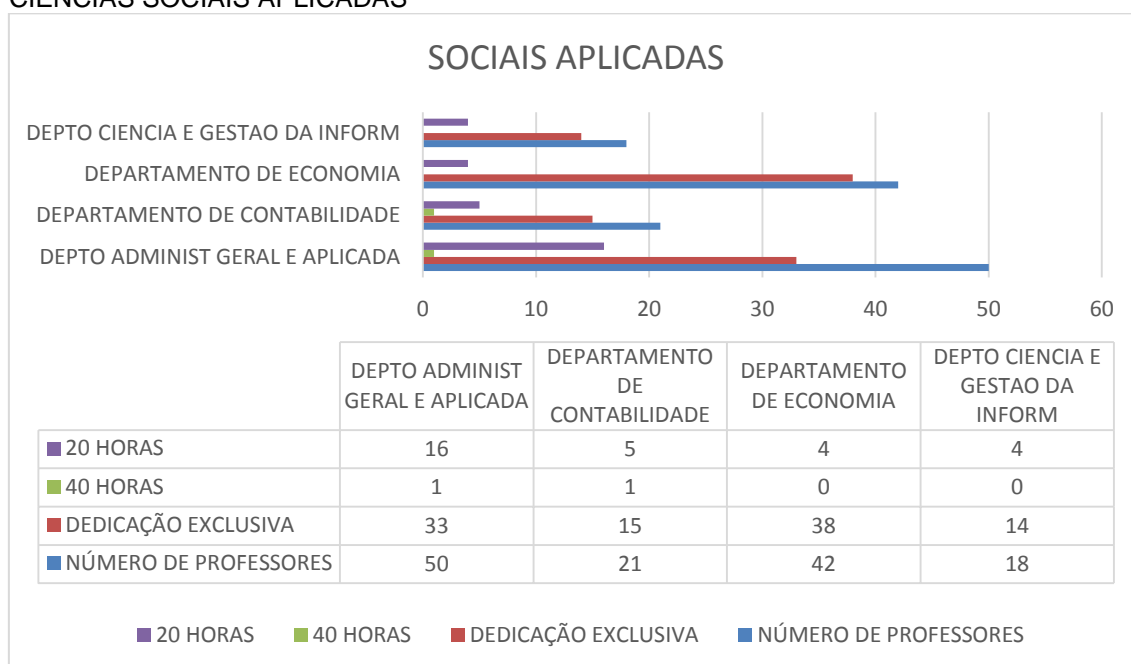


FONTE: www.ufpr.br/progepe (2012). Elaboração própria.

O Setor de Ciências Jurídicas se divide em quatro departamentos: Direito Público, Direito Privado, Direito Penal e Processual Penal e Direito Civil e Processual Civil. A peculiaridade deste setor é o baixo número de professores em regime de dedicação exclusiva, isso se deve ao fato de a maioria dos professores manterem atuação no mercado de trabalho, exercendo atividades como profissionais liberais na iniciativa pública e privada (escritório de advocacia ou empresas). Destacamos que as disciplinas destes departamentos são ofertadas quase que exclusivamente para o próprio curso de Direito.

O Setor de Ciências Sociais Aplicadas possui um número maior de professores que estão no regime de dedicação exclusiva como podemos verificar abaixo.

GRÁFICO 17– NÚMERO DE PROFESSORES POR REGIME DE TRABALHO NO SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

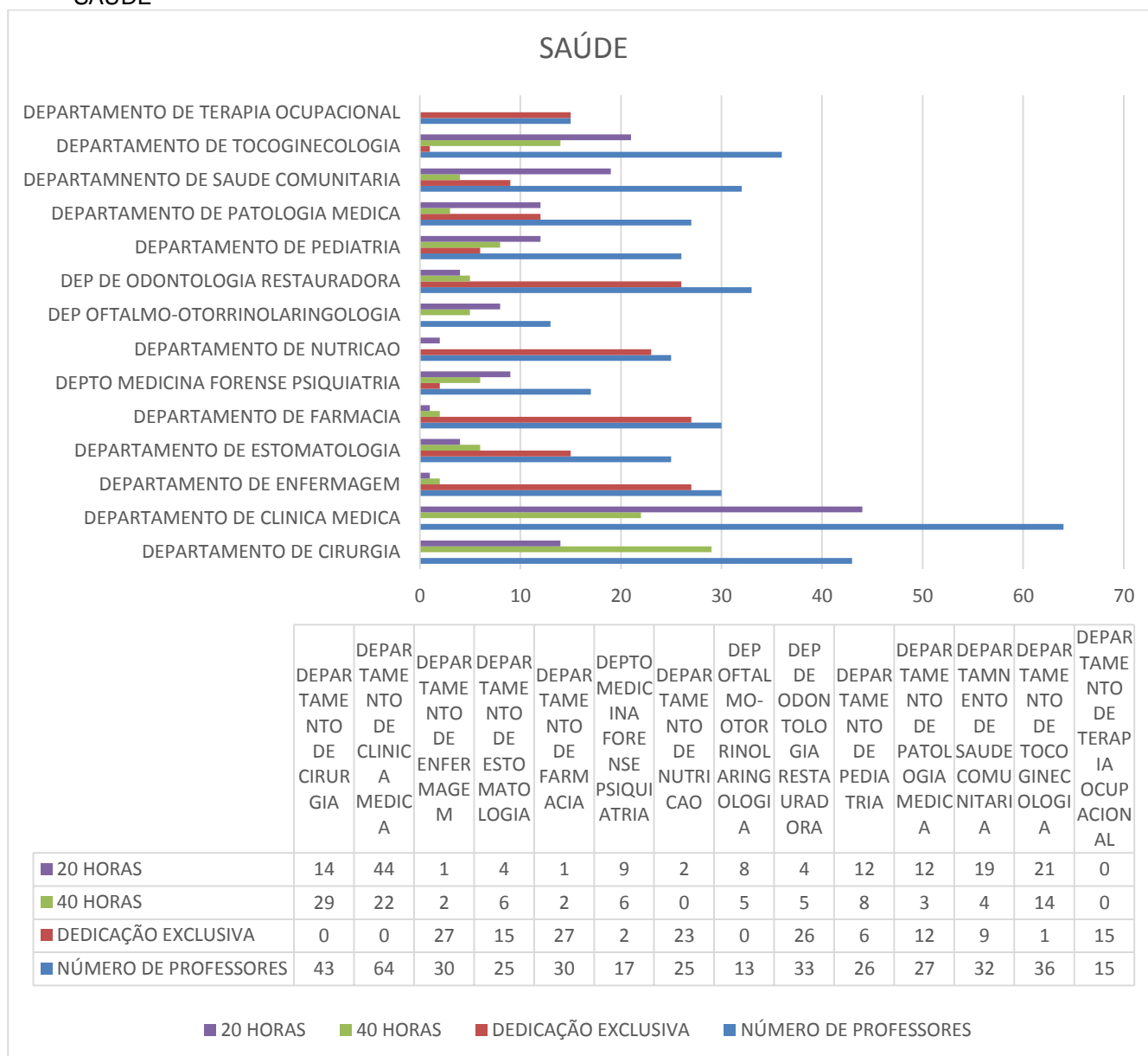


FONTE: www.ufpr.br/ PROGEPE (2012). Elaboração própria.

O Setor de Ciências Sociais Aplicadas está dividido em 4 departamentos: Ciência e Gestão da Informação, Economia, Contabilidade, e Administração Geral e Aplicada. Embora em menor grau que o Setor de Ciências Jurídicas, esse setor também apresenta a característica de ter alguns profissionais que atuam no mercado de trabalho, com consultorias, etc. Situação mais presente no departamento de administração geral e aplicada como podemos ver no gráfico, grande parte dos professores atuam em regime de 20 horas.

Ainda, neste panorama pelos setores da Universidade, destacamos o Setor de Saúde com os seguintes departamentos: Cirurgia, Clínica Médica, Enfermagem, Farmácia, Estomatologia, Psiquiatria, Nutrição, Otorrinolaringologia, Odontologia, Pediatria, Saúde Comunitária, Ginecologia, e Terapia Ocupacional. Observemos o número de professores no gráfico 20:

GRÁFICO 18– NÚMERO DE PROFESSORES POR REGIME DE TRABALHO NO SETOR SAÚDE

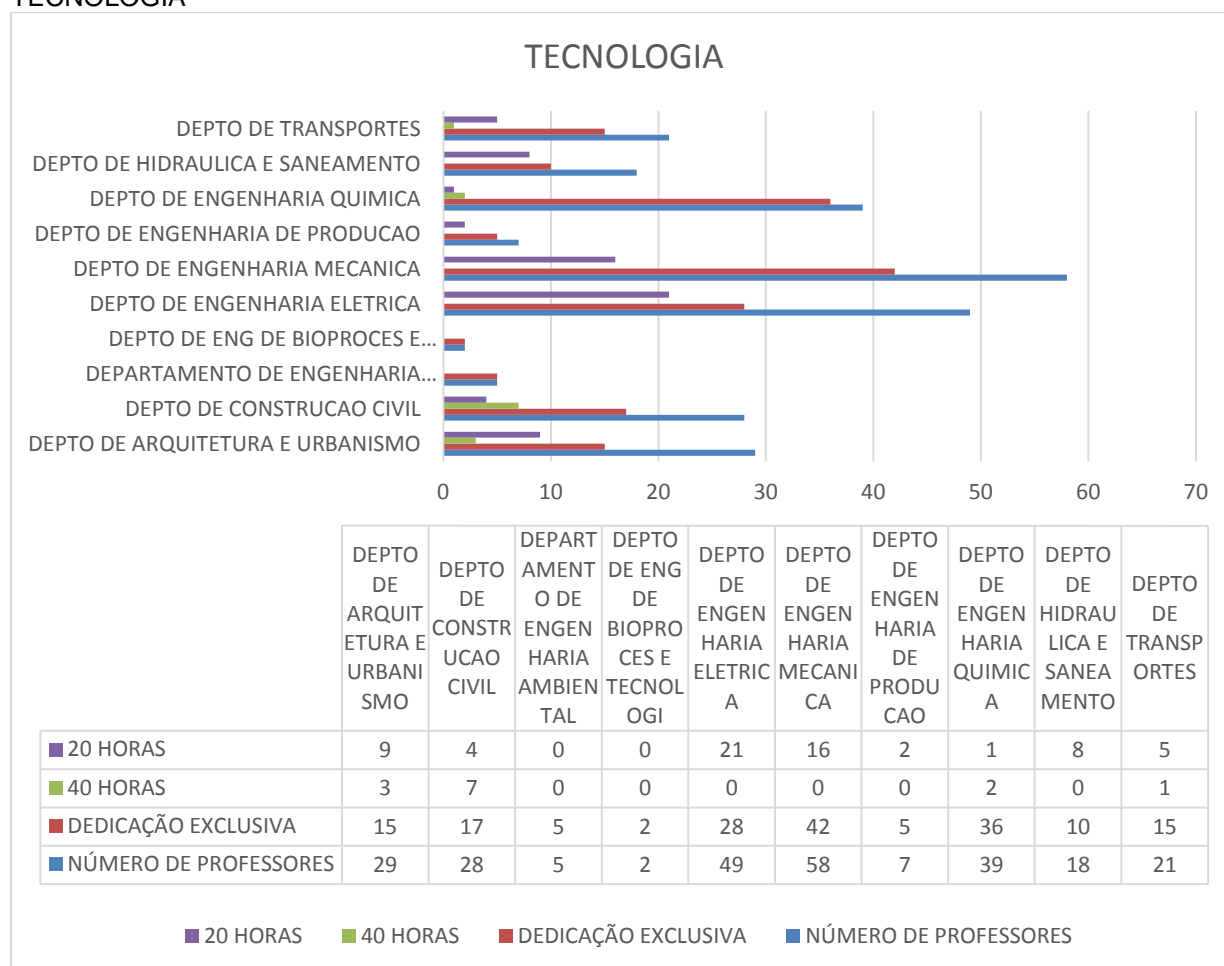


FONTE: [www.ufpr.br/ PROGEPE](http://www.ufpr.br/PROGEPE) (2012). Elaboração própria.

Nesse setor observamos o baixo número de professores em regime de dedicação exclusiva. Porém, os professores também alegaram que sentem um processo de intensificação. Isso pode significar que a intensidade do trabalho e o processo de intensificação não tem total relação ou se deve exclusivamente por conta das atividades desenvolvidas dentro da universidade, mas pelo conjunto de outros trabalhos realizados pelos docentes. Podemos analisar ainda, que este setor, por atender a diversos cursos, tem uma distribuição que contempla vários *campi* e, é um exemplo da situação em que os professores

chegam a dar aulas na mesma semana, em lugares diferentes, acarretando em deslocamento, etc. Não podemos deixar de analisar também o fato de algumas carreiras, como a dos profissionais da área da saúde, exigirem uma atuação mais direta no mercado de trabalho, a título de não defasagem dos conhecimentos teóricos *versus* práticos, visto, ser uma exigência da carreira docente para alguns profissionais que precisam se desdobrar em múltiplas carreiras (exemplo do professor-médico: docente, consultório médico, hospital). Essa não é uma realidade exclusiva do Setor de Saúde e ao analisarmos os dados referentes ao Setor de Tecnologia, encontramos um grande número de professores em regime de 20 horas, como podemos observar abaixo.

GRÁFICO 19– NÚMERO DE PROFESSORES POR REGIME DE TRABALHO NO SETOR DE TECNOLOGIA



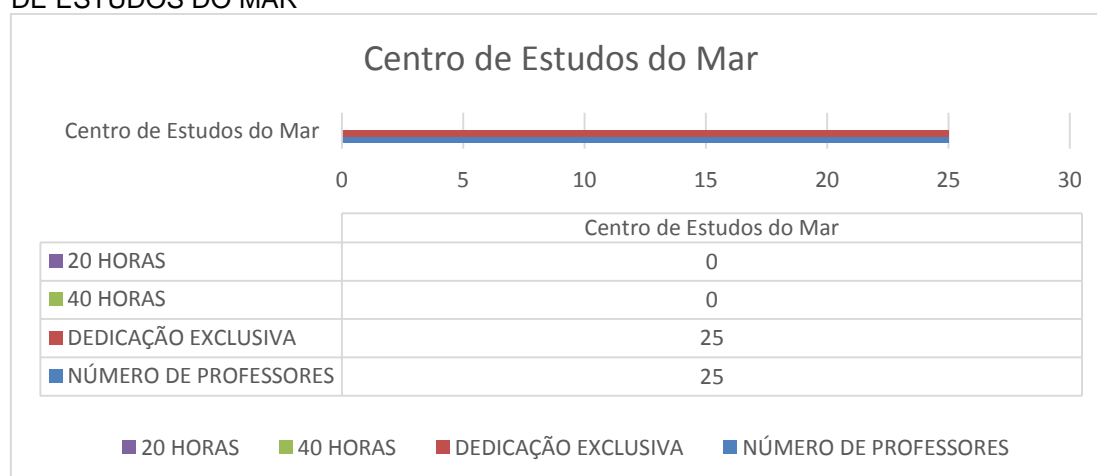
FONTE: www.ufpr.br/progepe (2012). Elaboração própria.

O setor de Tecnologia conta com os seguintes departamentos: Arquitetura e Urbanismo, Construção Civil, Engenharia Ambiental, Engenharia de Bioprocessos, Engenharia Mecânica, Engenharia de Produção, Engenharia Química, Hidráulica e Saneamento e Transportes. A peculiaridade desse Setor é que em praticamente todos os cursos há uma divisão em professores em regime de 20 horas e professores em regime de Dedicação Exclusiva. Assim, como nos demais setores, alguns cursos apresentaram por meio das entrevistas, professores com jornadas de trabalho altas, como veremos no próximo capítulo e atividades intensas.

Porém, não é finalidade desta tese fazer comparativos das diferenças entre os setores, mas sim, analisar no grupo de professores, da amostra, atuantes na UFPR, a partir das percepções individuais dos docentes, como sentem os processos de intensificação e ampliação das atividades partindo das práticas individuais, analisando as vivências, as configurações e condições objetivas do trabalho docente. Entretanto, esta síntese do número de professores por Departamento, pode nos ajudar a pensar se a quantidade de professores em regime de 20 horas implica na sobrecarga de atividades para os professores em regime de dedicação exclusiva.

O Centro de Estudos do Mar tem em seu quadro docente um grupo de professores que estão exclusivamente em regime de dedicação exclusiva, como veremos abaixo.

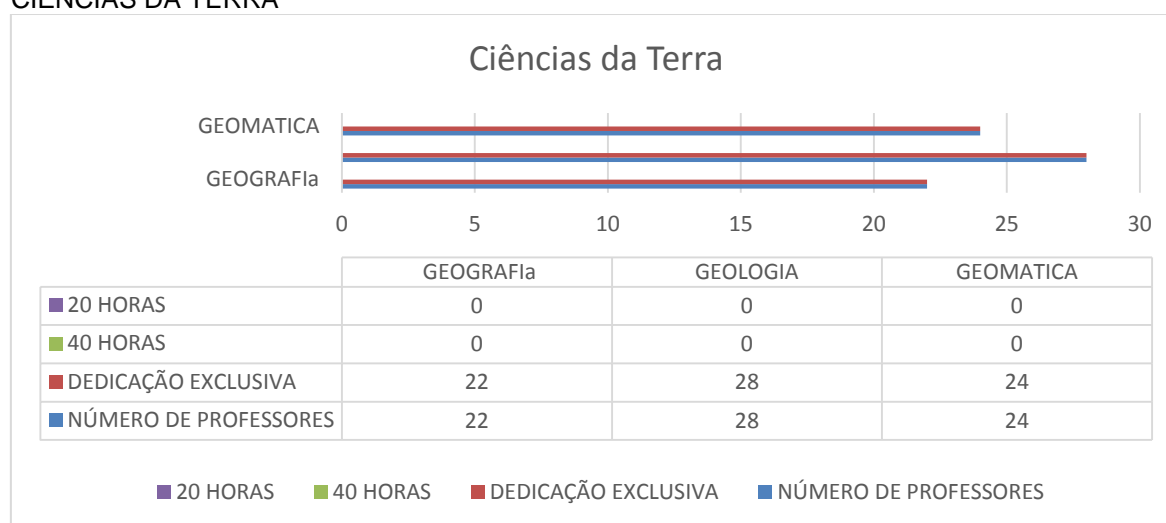
GRÁFICO 20— NÚMERO DE PROFESSORES POR REGIME DE TRABALHO NO CENTRO DE ESTUDOS DO MAR



FONTE: www.ufpr.br/ PROGEPE (2012). Elaboração própria.

Por ser um setor lotado em outro município, no litoral paranaense, não foi possível entrevistarmos professores deste setor. Situação similar, em termos de regime de trabalho, ao Centro de Estudos do Mar, que conta com 25 professores, todos em dedicação exclusiva é o Setor de Ciências da Terra, como podemos observar, no Gráfico 23.

GRÁFICO 21– NÚMERO DE PROFESSORES POR CARGA HORÁRIA NO SETOR DE CIÊNCIAS DA TERRA

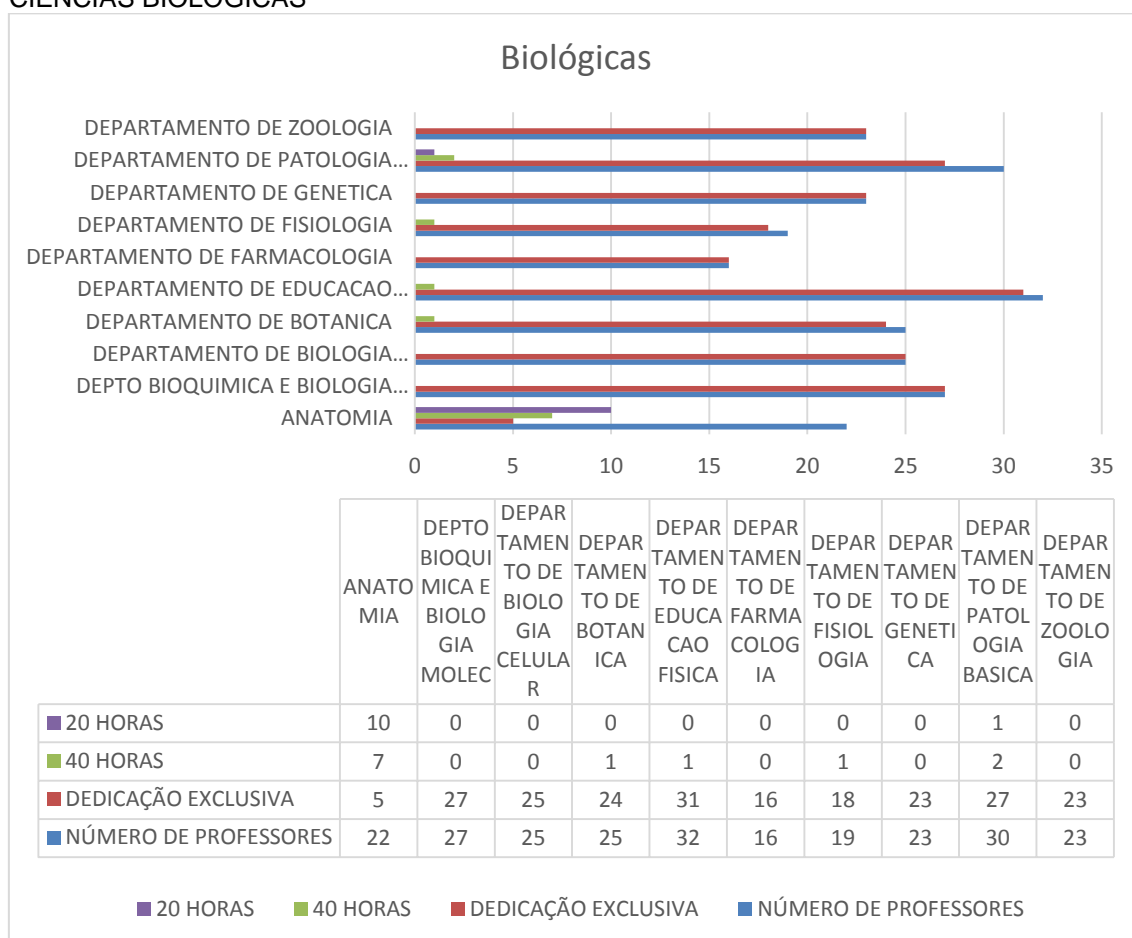


FONTE: www.ufpr.br/ PROGEPE (2012). Elaboração própria.

O Setor de Ciências da Terra se divide em três departamentos: Geografia com 22 professores em regime de dedicação exclusiva, Geologia com 28 professores em regime de dedicação exclusiva e Geomática com 24 professores em regime de dedicação exclusiva. Os professores que trabalham no setor de ciências da Terra, assim como professores de outros setores, também ministram aulas em outros cursos do campus, como engenharia ambiental, engenharia civil, entre outros.

Outro setor com número expressivo de professores é Biológicas. O que nos chama atenção, é que entre os departamentos contemplados neste setor, apenas o departamento de anatomia tem grande parte dos seus professores em regime de 20 horas, como podemos observar no Gráfico 24. Acreditamos que essa situação se explique pelas especialidades médicas, que necessitam de diversos profissionais com formação específica.

GRÁFICO 22– NÚMERO DE PROFESSORES POR REGIME DE TRABALHO NO SETOR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

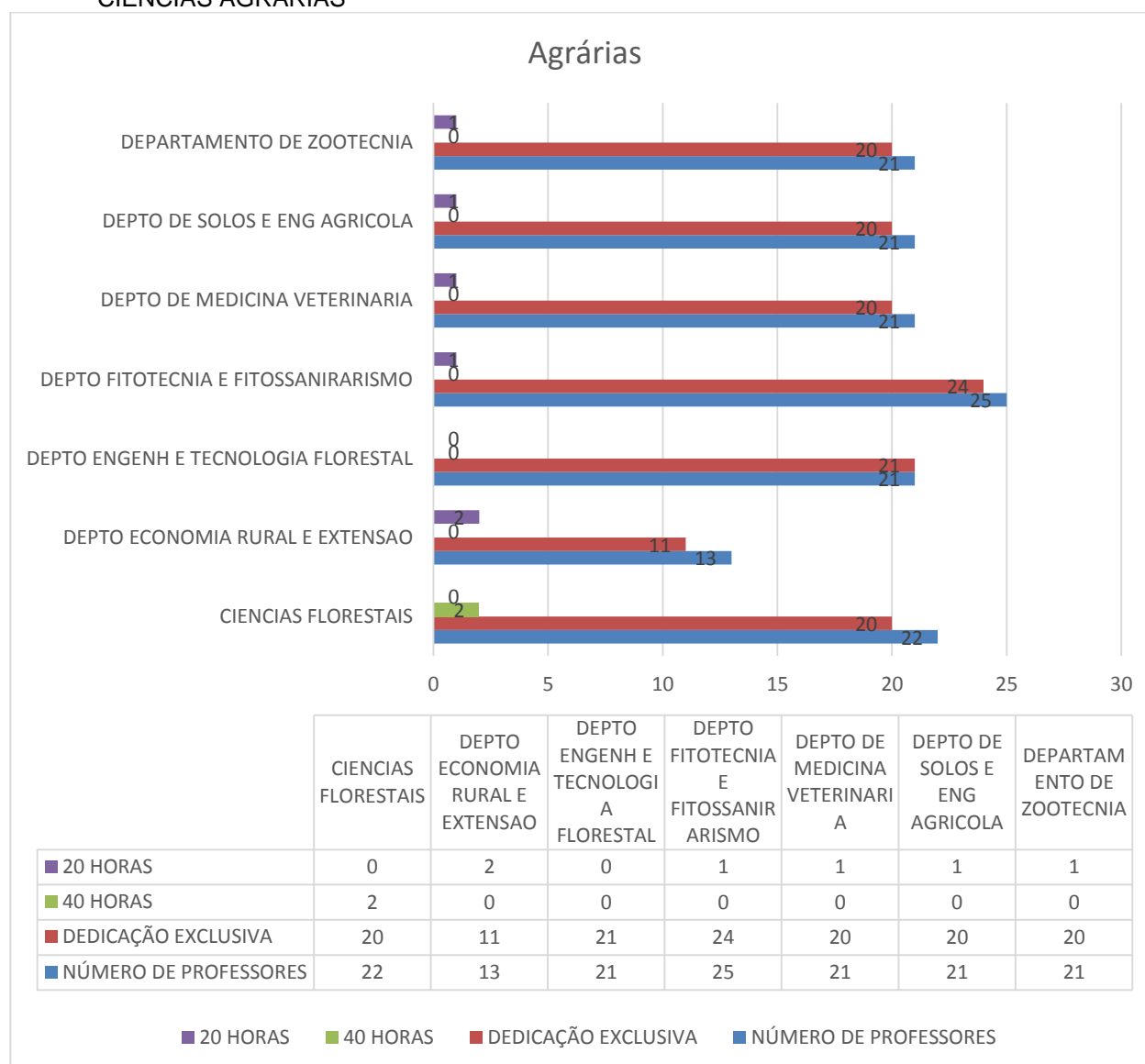


FONTE: [www.ufpr.br/ PROGEPE](http://www.ufpr.br/PROGEPE) (2012). Elaboração própria.

O setor de ciências biológicas contempla o departamento de Anatomia Bioquímica e biologia molecular, Biologia celular, Botânica, Educação Física, Fisiologia, Genética, Patologia Básica, e Zoologia. Uma peculiaridade é que como a maioria dos professores está em regime de dedicação exclusiva, a quantidade de projetos de pesquisa é alto, o que exige uma estrutura de laboratórios e compra de materiais específicos por projetos.

O Setor de Ciências Agrárias conta com um quadro docente de professores em regime de dedicação exclusiva e poucos professores em regime de 20 horas.

GRÁFICO 23– NÚMERO DE PROFESSORES POR REGIME DE TRABALHO NO SETOR DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS



FONTE: www.ufpr.br/progepe (2012). Elaboração própria.

O Setor de Ciências Agrárias está dividido em 7 departamentos: Ciências Florestais Economia Rural e extensão, Engenharia e tecnologia, Medicina Veterinária, Solos e Engenharia agrícola e Zootecnia. Alguns laboratórios dos cursos desse setor não ficam dentro do *Campus*, mas em fazendas experimentais na região metropolitana do município de Curitiba, isso resulta em deslocamento para professores e alunos, portanto, quando pensamos no desgaste em professores que atuam em mais de um turno na universidade, acreditamos que com relação aos professores desse setor, os

deslocamentos para os laboratórios experimentais ou visitas técnicas em empresas privadas possam intensificar o trabalho docente.

Embora nossa intenção não seja fazer um comparativo entre as áreas, por conta do recorte da nossa amostra, acreditamos que estes foram dados relevantes para a presente pesquisa, pois apresentam a quantidade de professores por departamento e o Regime de Trabalho executado. Os dados aqui contemplados foram orientadores na escolha dos professores a serem entrevistados bem como demonstram a distribuição de carga horária dos setores. Além disso, procuramos levantar o número de alunos por curso para então compreender a realidade discente. Abaixo o Quadro 19 apresenta o número de alunos por curso:

QUADRO 19-NÚMERO DE ALUNOS POR CURSO

Nome do Curso	Total de Matriculados
Administração - Noturno	930
Administração Pública	303
Agronomia	1.052
Arquitetura e Urbanismo - Diurno	378
Artes Visuais - Licenciatura	154
Biomedicina	135
Ciência da Computação	479
Ciências Biológicas	865
Ciências Contábeis	554
Ciências Econômicas	952
Ciências Sociais	402
Comunicação Social	397
Design	336
Direito	1.146
Educação Artística	4
Educação Física	763
Enfermagem	287
Engenharia Agrícola	34
Engenharia Ambiental	310
Engenharia Cartográfica e de Agrimensura	235
Engenharia de Alimentos	21
Engenharia de Aquicultura	26
Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia	160
Engenharia de Produção	344
Engenharia Elétrica	848
Engenharia Florestal	612
Engenharia Industrial Madeireira	350
Engenharia Mecânica	1.436
Engenharia Química	641
Engenharia Civil	999

Estatística	335
Expressão Gráfica	120
Farmácia	530
Filosofia	436
Física	593
Fisioterapia	107
Geografia	404
Geologia	198
Gestão Ambiental	119
Gestão da Informação	286
Gestão e Empreendedorismo	132
Gestão Pública	121
Graduação em Oceanografia	181
História	367
Informática Biomédica	100
Informática e Cidadania	112
Letras	836
Licenciatura em Artes	135
Licenciatura em Ciências	112
Licenciatura em Ciências Exatas	58
Licenciatura em Computação	39
Linguagem e Comunicação	80
Matemática	216
Matemática Industrial	125
Medicina Veterinária - Diurno	352
Música	196
Nutrição	297
Odontologia	484
Pedagogia	1.189
Psicologia	450
Química	530
Saúde Coletiva	86
Serviço Social	140
Tecnologia em Agroecologia	140
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	541
Tecnologia em Aqüicultura	111
Tecnologia em Biocombustíveis	132
Tecnologia em Biotecnologia	197
Tecnologia em Comunicação Institucional	163
Tecnologia em Gestão da Qualidade	181
Tecnologia em Gestão de Turismo	111
Tecnologia em Gestão Imobiliária	105
Tecnologia em Gestão Pública	216
Tecnologia em Luteria	100
Tecnologia em Negócios Imobiliários	183
Tecnologia em Orientação Comunitária	36
Tecnologia em Produção Cênica	164
Tecnologia em Secretariado	177
Terapia Ocupacional	448

Turismo	195
Zootecnia	248
TOTAL	28.065

FONTE: elaboração própria, Dados: UFPR/ PRPPG(2014)

Percebemos então que há um total de 28.065 alunos para um número aproximado de 2.049 professores na universidade. Se fizermos um recorte com os cursos que contemplam acima de 500 alunos, teremos as seguintes habilitações: Administração (Noturno), Agronomia, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Direito, Educação Física, Engenharia Elétrica, Engenharia Florestal, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Engenharia Civil, Farmácia, Física, Letras, Pedagogia, Química, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Com uma ressalva para o curso de Engenharia Mecânica que é o curso com maior número de alunos matriculados, 1436 matrículas.

Após essa síntese da infraestrutura da universidade pesquisada, onde foi possível termos um contato com sua história, bem como seus setores se estruturam e dividem, além do número de professores por setor, partimos para as análises a respeito das atividades docentes desenvolvidas na UFPR e as percepções dos professores a respeito das condições objetivas de trabalho.

Apresentamos nas páginas que seguem, nos Capítulos IV e V, por meio das narrativas docentes, de que maneira o processo de intensificação do trabalho é percebido no cotidiano dos professores, na realização das atribuições diárias, dentro e fora da universidade. Ainda, realizaremos um debate a respeito dos agentes promotores da intensificação, tomando como aporte teórico as teorias da compressão tempo-espço (HARVEY, 1992) e intensificação e mais trabalho (ROSSO, 2008).

CAPÍTULO 4 – AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE E OS AGENTES DA INTENSIFICAÇÃO

Os fatores da intensidade do trabalho são multiplicativos, não substitutivos. Isso quer dizer que graus de intensidade obtidos em uma práxis de trabalho podem ser – e frequentemente o são – absorvidos pela práxis que a sucede.

ROSSO (2008, p.68)

A compreensão do campo acadêmico e a ampliação das atividades docentes foram as temáticas que percorreram esta tese até o presente momento. Nós nos propusemos, nos capítulos anteriores, a compreender a natureza do trabalho docente, bem como em que medida novas atividades foram sendo inseridas na organização do trabalho do professor. Por esse motivo é que sintetizamos a carreira docente em outros tempos e contextos, sabendo, no entanto, que não esgotamos as questões, mas apenas situamos a problemática do campo.

A intensificação do trabalho docente é o objeto desta tese. Compreendendo-a como um processo, foi preciso refletir também sobre os momentos em que as atividades docentes foram sendo ampliadas e passaram a constituir um novo corpo de atividades que, quando sobrepostas, promoveram a sensação não só de intensidade na execução das atividades, como de intensificação do trabalho, no que tange às suas configurações.

Ocorre que o processo de intensificação não se dá de maneira isolada e, desta forma, entendemos que outro elemento é propulsor das transformações e reorganização do trabalho e implica nas suas configurações, que é a relação do trabalho com o seu tempo de execução.

Vimos em capítulos anteriores que o trabalho docente sempre exigiu de seus agentes uma determinada *práxis*, com certo grau de intensidade, por se tratar repetidamente da relação entre o trabalhador docente e a ampliação das suas atividades cotidianas dentro da universidade. Embora tenha havido transformações na própria universidade, nas relações professor/aluno, na estrutura das sociedades, nas relações entre universidade e Estado e nas

próprias questões legais, podemos dizer que a base técnica da profissão docente se caracteriza pela continuidade. No entanto, o que muda explicitamente é a falta de tempo para o trabalho.

Nesse contexto, propomo-nos, nas páginas que se seguem, a nos apoiar nas teorias da compressão tempo-espço (HARVEY,1992) e na teoria da intensificação do trabalho (ROSSO, 2008) para analisarmos o trabalho dos professores das universidades públicas federais. O intuito consiste em percebermos na realidade dos professores pesquisados, as relações dicotômicas entre tempo e trabalho, entre intensidade e produtividade, e a divisão entre a intensificação individual e coletiva.

Por conta disso, tomamos como pressuposto inicial o atual contexto do capitalismo de regime de acumulação flexível, aliado à inserção das novas tecnologias de informação, iniciado nas décadas de 1960 e 1970 (mas que impactou as práticas docentes mais especificamente na década de 1990) e atrelado às mudanças na relação tempo-espço (HARVEY, 1992; CASTELLS, 1996). Esse contexto é o pano de fundo das transformações sofridas nas relações entre o trabalhador e a execução das atividades relacionadas ao seu trabalho, como dos próprios docentes, por exemplo, que têm visto o número e tipos de atividades se ampliarem significativamente nos últimos trinta anos. Na mesma medida veremos adiante que o impacto das tecnologias, seja por meio de ferramental tecnológico, de sistemas informacionais ou da própria velocidade da informação, transformou a organização do trabalho dos professores em todo o mundo; as atividades que antes podiam ser executadas de forma segmentada passaram a ser comprimidas no mesmo espaço de tempo ou em espaço de tempo menor.

4.1 O TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA COMPRESSÃO TEMPO-ESPAÇO

As transformações ocorridas desde a crise de acumulação capitalista a partir da década de 70¹², que, segundo Harvey (1993), permitiram a

¹²A crise econômica da década de 1970 foi o fator determinante para a reestruturação produtiva capitalista, que para garantir a lucratividade desmantelou o Estado Keynesiano,

flexibilização da produção e das relações de trabalho, tiveram origem com o que ficou conhecida por ser uma crise econômica que abarcou as esferas do trabalho, da cultura e da política, derivando para a forma de produção otimizada, fazendo com que o emprego tomasse forma flexível, tendendo à desregulamentação, a fim de atender essa nova forma de produção. (VALLE, 2013).

O resultado dessas transformações foi o impacto na clássica divisão internacional do trabalho, que implicou na aceleração da economia em função de outros fatores, e na utilização das novas tecnologias. Com o ápice do ritmo e da velocidade das informações, a Revolução na Tecnologia da Informação teve como principal característica “a transformação de nossa ‘cultura material’ pelos mecanismos de um novo paradigma tecnológico que se organiza em torno da Tecnologia da Informação” (CASTELLS, 1999, p. 49). Um dos fios condutores passa a ser, então, as novas demandas da gestão da informação, que impactaram no processo decisório do meio empresarial, bem como do controle financeiro das operações a nível mundial, fazendo com que surgissem novos produtos e serviços derivados das novas Tecnologias da Informação em atendimento aos interesses do capital. (CASTELLS, 1999).

Por conta destas transformações, a relação entre o sujeito e a organização e a realização do seu trabalho passa a ser condicionada a uma compressão do tempo-espço. Conforme mencionamos na abertura do capítulo, para os profissionais que, na docência, tinham um ritmo de trabalho, pautado na segmentação de tarefas como base em suas atribuições, passam a ter uma nova relação com o tempo, pois os instrumentos proporcionados pela tecnologia dão caráter de imediatismo no tempo de resposta para cada competência atribuída.

Para Harvey, a compressão tempo-espço, indica “processos que revolucionam as qualidades objetivas do espaço e do tempo a ponto de nos forçarem a alterar, às vezes radicalmente, o modo como representamos o mundo para nós mesmos” (HARVEY, 1992, p.219); isso se pensarmos em rotinas, como os percursos da casa para a escola, da casa para o trabalho e

assim por diante, estendendo-se, segundo o autor, para movimentos migratórios como, por exemplo, um treinamento profissional em outra cidade. Especificamente para o professor, o cumprimento de suas atividades não se restringe ao local de trabalho, podendo realizá-lo (exceto as aulas), em qualquer espaço que lhe permita acesso aos meios de comunicação interligados. Tomamos, por exemplo, o caso das atividades administrativas ou de gestão exercidas na universidade que podem começar em casa, uma vez que é possível ler os *e-mails* e antecipar algumas tomadas de decisões, ação esta que se sobrepõe ao tempo de preparação das aulas e/ou à dedicação à pesquisa. Esse movimento dinâmico e imediatista torna a gestão do tempo também um elemento de intensificação, como será visto adiante.

Nesta perspectiva, a compressão tempo-espaço aparece de maneira intensa nas últimas décadas (1990 e 2000), impactando sobre as práticas político-econômicas, o equilíbrio do poder de classe e, principalmente, a vida social e cultural (HARVEY, 1996). Para a categoria docente é o momento de transição mais evidente entre as práticas consolidadas e o impacto das novas ferramentas na alteração da relação tempo-espaço. Isso fica evidente quando, ao analisarmos as atividades docentes em outros tempos e contextos, percebemos que mais agravante que a ampliação das atividades docentes é a diminuição do tempo para realizá-las. Se na Idade Média, Moderna e Contemporânea (séculos XIX e início XX) percebemos uma crescente nos tipos de atividades cuja responsabilidade é do professor, de meados do Século XX em diante, além dessa crescente de atividades ser contínua e veloz, notamos que o tempo torna-se o maior rival para a efetivação de tais atividades.

Para Harvey, os recursos temporais restringem o movimento diário, o que faz com que o indivíduo precise encontrar tempo para comer, dormir e realizar as inúmeras atividades inseridas no seu cotidiano. Tais restrições provocam ordenações simbólicas do próprio tempo e espaço, fornecendo uma estrutura pela qual nos reconhecemos na sociedade e, por conta disso, “a razão pela qual a submissão aos ritmos coletivos é exigida com tanto rigor é o fato de as formas temporais ou estruturas espaciais estruturarem não somente a representação do mundo do grupo, mas o próprio grupo, que organiza a si

mesmo de acordo com essa representação” (Harvey, 1996, p.198 *apud* Bourdieu, 1977, p.163). Buscamos, nessa tese, analisar estes aspectos.

Essa representação coletiva e individual do tempo implica diretamente nas representações do espaço acadêmico - propriamente o espaço de troca de experiências profissionais, a execução das aulas e o contato com os colegas - que passam a ter nova dinâmica de relacionamento, a começar pela antecipação de diversos assuntos e ocupações por meio de transferência imediata. Com isso, não é mais necessário estar no local de trabalho para saber os acontecimentos, prover as ações e tomar decisões, pois novamente a relação com a informação (como o e-mail ou telefone, por exemplo), facilitada pelos meios de comunicação, torna intensa a prática da atividade do professor. Exemplo disso é que as etapas de trabalho realizadas fora do ambiente da universidade auxiliam numa antecipação de parte do trabalho. Ao chegar ao próprio local de trabalho, o professor já está de posse das informações necessárias para promover as ações esperadas, pois as etapas de assimilação e de reflexão foram incorporadas em momento anterior, em casa e/ou durante o deslocamento.

Desta maneira, Rosso (2008) nos ajuda a refletir sobre a questão de termos cada vez mais trabalho no mesmo espaço de tempo, ou ainda mais trabalho em um espaço tempo menor. Assim também se configura o cotidiano dos professores que veem seus prazos cada vez mais curtos para o cumprimento das inúmeras tarefas com as quais estão envolvidos. O imediatismo da transmissão da informação causa a impressão de que tudo, ou quase tudo, já está em andamento e/ou sob execução, e que o momento presencial no trabalho é um tempo para a realização de tudo o que já estava presente no processo ininterrupto da comunicação eletrônica.

É por meio dos ritmos relacionados ao espaço e ao tempo organizados pela cultura capitalista contemporânea e à forma como são aceitas estas relações com o tempo, que também se percebe a socialização de pessoas em papéis definitivos. Harvey apresenta a ideia de que há uma noção comum da existência de um tempo e um lugar para tudo e, por isso, as expectativas sociais focam no local e no momento em que as coisas ocorrem. Ou seja, em

qualquer lugar e em qualquer tempo é possível fazer o trabalho ou sermos cobrados, pois já deveríamos tê-lo feito. (Harvey, 1996, p.198). Para Chauí:

Essa transformação descrita por Harvey como “compressão espaço-temporal” referindo-se ao fato de que a fragmentação e a globalização da produção econômica provocam dois fenômenos simultâneos contrários: por um lado a fragmentação e a dispersão do espaço e do tempo; e por e outro, sob o efeito das tecnologias da informação, a compressão do espaço (tudo está acontecendo aqui, sem distâncias, diferenças ou fronteiras) e do tempo (tudo acontece agora, não há passado nem futuro). (CHAUÍ, 2011, p.10).

Estes dois fenômenos simultâneos, apresentados por Chauí, permitem-nos analisar que os efeitos da tecnologia da informação sobre o trabalho dos professores, por exemplo, implicaram em mais trabalho e menos tempo para a realização de todas as atividades. Quando comparamos, em outro momento da tese, o trabalho do professor em outros tempos e contextos, chegamos à “docência” como um dos elementos comum a todos. Porém, essa mesma docência ou prática de ensino que nos permite estabelecer o que seria uma base técnica, sofreu transformações ao longo dos anos em função, dentre outros elementos, das atribuições temporais. Neste tempo, em que tudo acontece agora, em que os professores têm dias letivos para cumprir programas de ensino, tempo para iniciar e terminar uma disciplina, tempo para sair de casa e chegar até a universidade e tempo para ministrar uma aula, os encargos didáticos continuam, mas falta tempo.

Harvey aponta que as últimas duas décadas (1990 e 2000) foram contempladas por uma intensa fase de compressão do tempo-espaço e que neste contexto, os avanços tecnológicos ocorridos na década de 1970 serviram para a aceleração do processo, bem como deram margem para outro processo que caminha em paralelo à intensificação do trabalho: a flexibilização. Para Beck, devido ao avanço da racionalização do trabalho:

Esse sistema padronizado de pleno emprego começa a debilitar e carcomer, através de flexibilizações a partir das margens, seus três pilares de sustentação – direito do trabalho, local de trabalho, jornada de trabalho. Com isso, as fronteiras entre trabalho e ócio se tornam fluidas. (BECK, 2010, p.209).

Essa racionalização, que observamos também no trabalho docente, pode ser expressa aqui no conjunto de tarefas administrativas que são, em parte, realizadas pelos professores. O Estado racionalizou e enxugou a contratação de professores e técnicos, a princípio na década de 1990, implicando ainda mais nas difíceis condições de trabalho dos professores.

Desse modo, até os dias atuais, vemos professores executando atividades que seriam atribuições dos profissionais técnico-administrativos, como organização de eventos, preparo de reuniões, envio de documentação e, no caso da UFPR, segundo as entrevistas, até atividades como a realização de fotocópias. Na UFPR, após a implantação dos maquinários para fotocópias em setores e departamentos, algumas das atividades que antes eram exercidas por técnicos (como fotocópia de avaliações bimestrais) passaram a ser, em alguns departamentos, responsabilidade do professor.

Para Chauí (2011, p.11) a teoria da compressão tempo-espço explica também um processo que ocorreu nas universidades com relação ao tempo de duração da graduação e da pós-graduação, principalmente nos prazos para confecção de dissertações e teses. Até meados da década de 1980 o prazo para a realização dos mestrados era de quatro anos e dos doutorados de oito anos. No que tange à graduação, durante a década de 1990 percebemos que vários cursos passaram de quatro para três anos. Chauí ainda promove uma reflexão a respeito da velocidade com que o ensino se efetiva no que se refere ao cumprimento de ementas das disciplinas, como apontamos anteriormente. À medida que os cursos de graduação e pós-graduação tiveram, de certa forma, uma redução do tempo de realização, o ritmo de trabalho dos professores acelerou em função das metas de produtividade advindas da implantação dos sistemas de avaliação. Somam-se a isso as exigências do próprio trabalho (preparo das aulas, avaliações, correções de provas e trabalhos, escolha dos textos a serem explorados em sala, orientações, entre outros) como algumas das atividades rotineiras desta carreira que atende a uma agenda global no âmbito das universidades.

4.2 MAIS TRABALHOS E MENOS TEMPO: O TRABALHO DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DA INTENSIFICAÇÃO

A falta de tempo tornou-se um processo “natural” entre os docentes, afinal realizam suas atividades em outros espaços e lugares e, desta forma, tornam borradas as fronteiras de trabalho e de não trabalho, de tempo livre e não livre. Se pensarmos em termos de local de trabalho, por exemplo, é comum os professores corrigirem trabalhos, revisarem teses e dissertações de mestrado em bancos de aeroportos, no avião (quando se deslocam de outros Estados para bancas), dentro do carro aguardando a saída do filho da escola, em casa, e em outros cenários e contextos.

Em contrapartida, se os espaços destinados ao encontro presencial (como a universidade) se mostram plenamente intensificados por conta das expectativas de execução dos trabalhos, a comunicação eletrônica antecipa essas expectativas e cria a ideia de que além de iniciadas, essas tarefas já estão em execução ou mesmo já teriam sido realizadas. Isso impacta no trabalho dos professores, criando situações como as narradas pelos professores desta pesquisa, em que os alunos enviam trabalhos em um determinado horário e, pouco tempo depois, exigem ou esperam que o professor já o tenha concluído ou dado o retorno ao que fora enviado.

Assim, as razões pelas quais os professores atuam dentro e fora da universidade são inúmeras e apontam para uma análise fundamental nesta pesquisa: em que momento o trabalho executado em casa e no “tempo livre” deixa de ser uma consequência da falta de estrutura em gabinetes na universidade e passa a ser uma escolha pessoal do docente em sua relação com o próprio trabalho? Em que medida os professores mensuram a utilização de bens particulares (luz, internet, água, equipamentos, materiais de consumo e gastos com manutenção) em função do trabalho?

Essa relação entre tempo-espaço articula-se diretamente com outras alterações do mundo do trabalho e não acontece de maneira isolada, por desejo próprio de um grupo e porque são advindas de processos estruturais e sociais. Para Beck (2010) o sistema empregatício:

Surgido no último século, a partir de graves crises e conflitos sociais e políticos, se apoiam em padronizações intensivas em todas as dimensões básicas: do contrato de trabalho, do local de trabalho e da jornada de trabalho. A disposição da força de trabalho segue em sua configuração jurídica modelos contratuais que, em certa medida, são negociados em margens percentuais para setores e categorias profissionais inteiras. (BECK, 2010, p. 207).

No campo acadêmico essas padronizações são percebidas na medida em que novas atividades são inseridas no cotidiano do trabalho docente, incorporadas por estes trabalhadores e impactam na execução nas atividades anteriores, influenciando o local e a jornada de trabalho. Essa ampliação de atividades para os docentes pode ser ilustrada, de maneira sintetizada e sem apontarmos as atividades que derivam das principais, pela figura abaixo:

QUADRO 20-AMPLIAÇÃO DAS ATIVIDADES DOCENTES

DOCENCIA	PESQUISA	GESTÃO	EXTENSÃO
Preparo das aulas, Leituras, Organização do plano de ensino, Preparo de material, seleção e disponibilização de material, Elaboração de processos de avaliação, Leitura de trabalhos, Lançamento de notas, Responder e-mails, etc.	Elaboração do projeto de pesquisa, Organização do grupo de pesquisa, Projeto de financiamento, Organização dos encontros do grupo de pesquisa, Seleção das obras, organização de eventos, Seminários, Responder e-mail, currículo Lattes e outros.	Calendário acadêmico, burocracias, elaboração das diversas atividades do curso, agenda fixa, atendimento a alunos, atendimento aos professores, conhecimento e estudos de legislações pertinentes ao curso, ENADE, SESU, PROVAR, VESTIBULAR, participação em feira de cursos, reuniões de colegiado, setoriais, responder e-mails, etc.	Preparo do projeto, aprovação, registro em sistema próprio, divulgação da proposta, efetivação da proposta, finalização de projeto em sistema próprio.

FONTE: Pesquisa de Campo 2014. Elaboração própria.

Como podemos observar no quadro 20, o número de atividades realizadas pelos professores ampliou e tornou-se mais complexo na medida em que se realiza cada vez mais trabalho em menos tempo. Ainda, se admitirmos que, além do processo de intensificação, existe também uma intensidade despendida para sua realização, haverá no desenvolvimento das atribuições

diárias um esforço físico, mental, afetivo e a aplicabilidade de “saberes adquiridos através do tempo ou transmitidos pelo processo de socialização.” (ROSSO,2008, p.21).

Em nossa pesquisa encontramos situações que confirmam a intensidade de tarefas do professor quando este realiza não só as atividades obrigatórias, mas outras atividades consideradas invisíveis. É o que destaca o entrevistado:

É que você colabora com os outros na boa vontade e no interesse; e aí eu vejo outra coisa como um professor substituto - que eu tive vários - porque cada vaga de professor exonerado ou aposentado ou a gente não recebia ou a gente demorava anos pra conseguir os melhores professores. O que eu tive sempre foram os professores substitutos. Por quê? Porque era o sujeito que estava querendo aprender a dar aula, tinha interesse na carreira acadêmica; estava usando aquele momento de ingressar aqui como aprendizado enorme, sabendo que inclusive era até temporário o tempo dele na instituição, não mais do que dois anos; então, basicamente a gente formou muitos dos professores que estão dando aula hoje nos cursos da Positivo, da Tuiuti e da PUC, todos passaram pela sala de aula aqui. A maior parte desses professores foi aluno da federal. Fundamentalmente era isso, então a carga horária nossa era uma carga horária pesada em função de assumir as aulas de alguns professores que estavam faltando, era em função também do processo de participação da comissão de gestão do processo de reestruturação curricular e tudo mais que você quisesse fazer, qualquer coisa que você quisesse fazer implicava alguma coisa e como professor auxiliar você não tinha representação ainda em conselhos, comissões, essas coisas. (Professor, D.E., ano de entrada: 1995).

O depoimento acima nos apresenta uma atividade invisível, que é o suporte pedagógico fornecido por um professor efetivo para um professor substituto, com relação à sua prática. Esta não é uma atividade obrigatória aos docentes efetivos, mas é comum na medida em que faz parte do seu cotidiano, sendo considerada de extrema importância; sempre que um professor é afastado, por inúmeros motivos - capacitação, licença-maternidade, entre outros - um professor substituto assume suas atividades e necessita do apoio dos demais profissionais do curso. Este exemplo nos permitiu refletir que, para mapearmos as atividades dos professores, precisaríamos analisar individualmente o rol de atividades de cada professor dentro da universidade.

Desta forma, compreender a intensificação num âmbito geral, seja individual ou coletiva, é lançar um olhar para o trabalhador individualizado e para o coletivo dos trabalhadores (ROSSO, 2008), pois este fenômeno

“envolve todas as capacidades do trabalhador, sejam as de seu corpo, a acuidade de sua mente, a afetividade despendida ou os saberes adquiridos através do tempo ou transmitidos pelos processos de socialização” (ROSSO, 2008, p. 210). Não há, portanto, como analisarmos o processo de intensificação de maneira isolada, pois ela exige um duplo olhar: aquilo que é coletivo e, desta forma, impacta toda a categoria, e aquilo que é singular, pontual e trata especificamente da relação do sujeito com sua carreira e suas escolhas profissionais. Vale destacar as considerações de DAVEZIES (2007) que sugere um especial olhar a respeito das mudanças qualitativas da organização do trabalho, uma vez que as reestruturações que ocasionem algum tipo de processo de intensificação podem causar a degradação da qualidade do serviço e do produto, inclusive numa esfera global.

Não se pode descartar, principalmente, a existência de uma dimensão intelectual¹³ embutida nas atividades desenvolvidas pelos professores; ao mesmo tempo em que são desenvolvidas atividades burocráticas e consideradas mecânicas, como assinaturas de certificados quando o docente está em alguma função de gestão, em paralelo, este mesmo docente realiza leituras e reflexões ao longo do dia para a composição de suas aulas, reestrutura muitas vezes em pensamento seus textos de artigos ou capítulos de livros, baseado em discussões com colegas de área sobre a temática escrita. Porém, esta dimensão intelectual nem sempre é computada integralmente dentro das atividades desenvolvidas pelos professores, ou remunerada a contento ou de modo adequado. Por isso, há complexidade em “mensurar” objetivamente o processo de intensificação sofrido pelos professores, talvez por ser pessoal e individual em alguns aspectos e coletivo em outros. Esses aspectos de trabalho docente são debatidos a partir das

¹³Para Rosso (2008) “todo o esforço intelectual do trabalhador, não importa a sua atividade, porque o trabalho contemporâneo exige cada vez mais esforço mental e intelectual. Da mesma forma, ressalta, é a questão psicológica, todos os trabalhadores têm cada vez mais envolvimento emocional com o trabalho. Esse envolvimento, a ideia de “vestir a camisa”, torna a jornada de trabalho fluida, deixando o trabalhador “à disposição da empresa a qualquer momento do dia ou da noite”. Mas não só o horário de trabalho tem de ser flexível, o próprio elemento humano também terá de sê-lo. É a tentativa incessante de reduzir os tempos mortos na produção à custa do aumento do esforço físico e mental dos trabalhadores.” (ROSSO, 2008, p. 40).

entrevistas dos professores pesquisados e, Rosso (2008) alerta com relação à dimensão intelectual da intensidade que:

Não significa uma contribuição apenas ao trabalho do pesquisador, do professor, do intelectual e de todos aqueles que trabalham com atividades centralmente mentais, como jornalistas, radialistas, trabalhadores dos sistemas de comunicação (rádio, jornais, televisão, internet, imprensa), e daqueles que, embora não desempenhando uma atividade de pesquisa propriamente dita, operam com a esfera intelectual (telefonistas, trabalhadores de call centers, de teletrabalho, trabalhadores à distância mediados pelos sistemas de informação e de comunicação, trabalhadores em atividades de propaganda, marketing, assessorias e consultorias), mas a todo componente mental e intelectual que passa a ser exigido cada vez mais pelo trabalho contemporâneo. (ROSSO, 2008, p.21).

Essas exigências do trabalho contemporâneo nos permitem analisar outra questão importante apontada pelo autor e que leva a pensar na natureza do trabalho do professor. Trata-se da intensificação vista como uma forma de exploração da mão de obra, na medida em que se torna produtora do crescimento econômico. Isso se percebe nos investimentos realizados para as áreas de tecnologia e inovação e das inúmeras parcerias público-privadas.

De outro modo, a articulação de uma capacidade intelectual voltada para atividades diárias operacionais (como as questões burocráticas de algumas atividades ou atividades invisíveis), também compromete o tempo de dedicação às outras atividades do docente. Os depoimentos presentes nessa tese permitem perceber que os professores desenvolvem habilidades de organização e sincronização de diversas atividades e acabam incorporando à sua rotina de forma intensa outras atividades que não são obrigatórias.

A respeito disso, Sennett (2006, p.108) identificou como efeito da cultura do novo capitalismo uma aptidão potencial, em que uma “organização dinâmica dá ênfase à aptidão de processar e interpretar conjuntos de informação e de práticas permanentemente em evolução”. Essa aptidão, resultante do modelo da meritocracia, como “processo de avaliação do talento tem, portanto, um núcleo macio, que diz respeito ao talento entendido de uma forma específica” (Sennet, 2006). Esse “talento” que, no caso dos professores, surge ocasionalmente ou por decreto nas reconfigurações da profissão, constitui

exigência do mundo do trabalho na contemporaneidade. Assim, “o ‘potencial’ humano de uma pessoa define-se por sua capacidade de transitar de um tema a outro, de um problema a outro.” (Sennet, 2006, p.108).

Percebemos que este processo imputa determinada intensidade para determinadas tarefas; para Rosso (2008), o grau de intensidade obteve crescimento quando o trabalhador esteve sujeito às transformações tecnológicas, que fizeram crescer a carga de trabalho, e também quando seu trabalho passou por uma reorganização, elevando assim a sua carga. Aqui ressaltamos que esse crescimento está atrelado às mudanças na base técnica e também às estratégias de reorganização, como vimos na trajetória da carreira em outros tempos e contextos. O trabalho contemporâneo, segundo Rosso, é “herdeiro de uma jornada mais reduzida em número de horas trabalhadas, mas também de um grau de intensidade muito maior do trabalho do que em épocas anteriores” (ROSSO, 2008, p.68), reflexões que corroboram com a nossa análise, como veremos a seguir.

No caso dos professores das universidades públicas federais, a intensificação se deu por diversos fatores; entre eles, as alterações na organização do próprio trabalho, que ora foram estabelecidos pela utilização de sistemas informacionais e ferramental tecnológico, por avanços das áreas específicas e, grosso modo, por mudanças estruturais na carreira.

O processo de intensificação das atividades desenvolvidas é medido, segundo Rosso (2008, p.20) “com a maneira como é realizado o ato de trabalhar. Esse é o primeiro elemento a destacar sobre intensidade: ela se refere ao grau de dispêndio de energias realizado pelos trabalhadores na atividade concreta”. O autor aponta que “Intensificar é exigir mais trabalhos e resultados superiores no mesmo espaço de tempo” (ROSSO, 2008, p.46), o que está em consonância com Harvey (1996), no que tange à compressão tempo-espaço e suas implicações no cotidiano dos trabalhadores. Isso nos leva a pensar que, em se tratando do contexto de professores universitários, há mais trabalho a cada ano, de maneira acelerada, e menos tempo com relação aos prazos para execução das atividades.

4.3 A MULTIPLICAÇÃO DAS ATIVIDADES E A AMPLIAÇÃO DA JORNADA

Os professores das universidades públicas federais, que estão em regime de dedicação exclusiva, têm uma carga horária semanal de 40h e uma jornada de trabalho diária flexível de acordo com as atribuições definidas para o semestre. Ocorre que, ao longo das últimas três décadas, os professores tiveram a multiplicação das atividades de trabalho, o que implicaria em mais tempo para sua execução. Entretanto, ocorreu o processo inverso, de mais trabalho e menos tempo, em função de questões como encurtamento dos prazos, aceleração das dinâmicas do próprio trabalho e a sobrecarga de atividades que diminuiu o tempo disponível para sua realização. Este cenário tornou complexa a análise da relação do docente com as atividades realizadas dentro da pesquisa, gestão, extensão e docência, em função do excesso de atividades efetivadas dentro da carga horária obrigatória atribuída.

Ressaltamos que, em geral, apesar da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, essas atividades não acontecem todas simultaneamente ou ao menos não nas mesmas proporções. Os professores que têm projetos ou programas de extensão de grande porte, eventualmente, deixam de realizar pesquisa por algum tempo e vice-versa. Em parte, considerando que normalmente estes projetos têm outros participantes, é possível que haja certa divisão de tarefas ou revezamento entre os membros da equipe de pesquisa/extensão.

Entre os nossos entrevistados não encontramos nenhum professor que estivesse realizando, ao mesmo tempo, as quatro atividades analisadas nesta tese, ou seja, pesquisa, gestão, extensão e docência. Com isso, para visualizarmos a distribuição de carga horária de um professor, dentro das quatro modalidades propostas e realizadas ao mesmo tempo (dentro de um semestre letivo), fizemos a simulação de um professor que assume as atividades obrigatórias (docência e pesquisa), e ainda as outras atividades possíveis (extensão e gestão) e tivemos o seguinte cenário:

QUADRO 21-DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA – SIMULAÇÃO

Carga Horária Total	Atividade	Carga horária fixa	Carga horária flexível
40 h/semanais	Docência	8h/aula (mínima) 12h/aula (máxima)	8h de preparo das aulas (cálculo para cada 1h/a ministrada equivale 1h/a de preparo)
	Pesquisa		12h/semanais (aproximado)
	Gestão		20h/semanais (carga horária aproximada em função das atribuições) / (aproximado)
	Extensão		16h/semanais (carga horária aproximada em função das atribuições)
TOTAL			56h/semanais

FONTE: Simulação. Elaboração própria.

O quadro 21 apresenta uma simulação com as indicações obrigatórias de carga horária a partir de um contrato de D.E. com base em 40 horas semanais. À exceção das horas em sala de aula, que cumprem uma determinação mais específica, as demais estão sujeitas a dinâmicas muito particulares conforme o setor/departamento a que se refere e à própria organização do professor.

Porém, ao analisarmos o quadro 21 verificamos que a soma de pelo menos três atividades (ensino, pesquisa e gestão) ultrapassa a carga horária máxima de 40 horas semanais; embora um gestor de curso possa reduzir sua carga horária em sala de aula para 4 horas semanais, isso nem sempre acontece ao se levar em conta se o quadro docente do curso é ou não é

suficiente para as reais demandas. Esse é um dos apontamentos dos entrevistados (como veremos a seguir) que assumem cargos de gestão, permanecem em sala de aula e desenvolvem projetos de pesquisa que são obrigatórios para o regime de trabalho de dedicação exclusiva. Lembramos que esse cenário não representa a totalidade docente, entretanto, o perfil dos nossos entrevistados é composto por professores que assumem, geralmente, mais de dois tipos de atividades e têm cargas horárias elevadas.

O quadro 21 ainda nos permite analisar que, com relação à carga horária docente, podemos observar que há carga horária fixa e carga horária flexível. Com relação à carga fixa: há obrigatoriedade de carga horária mínima em sala de aula de 8h e máxima de 12h, porém, pode haver variação para menos, quando o docente assume função de gestão e sua carga horária em sala de aula pode ser reduzida para 4h/aula. No entanto, nem sempre isso é possível em função do número de professores atuantes nos departamentos e da quantidade de encargos didáticos dos docentes. Pode também haver variação para uma carga horária de sala de aula maior de 12 h/aula dependendo da defasagem de professores em determinado curso ou departamento. Desta forma, entendemos como fixa a carga horária em sala de aula quando o professor não tem plena autonomia para mudá-la de acordo com os demais compromissos e atividades.

As atividades de carga horária flexível, ao serem assumidas pelo docente não deixam de serem obrigatórias, como pesquisa, extensão e gestão, mas são atividades que o professor tem mais autonomia para ajustar dentro da organização do seu trabalho. Por exemplo, a pesquisa é uma atividade obrigatória para todos os professores em regime de dedicação exclusiva; embora haja uma carga horária semanal mínima necessária para a realização de um projeto de pesquisa - que em nosso quadro simulamos como 12 horas (poderia ser das 8h às 12h) - pode ocorrer que essas 12 horas sejam realizadas em um único dia, ou distribuídas ao longo da semana; também pode haver ampliação da carga horária, dependendo da intensidade do trabalho realizado e das demandas.

No caso da extensão, como ocorre por projeto, com período específico a ser desenvolvido e aplicado, há liberdade com relação ao tempo despendido para a elaboração, embora a atividade em si tenha um tempo pré-estabelecido. Simulamos uma carga horária mínima de 16 horas para a elaboração do projeto e sua aplicabilidade, pois é o tempo mínimo para projetos de extensão. Ressaltamos que, embora esta carga horária não seja semanal/fixa no semestre letivo em que ocorrer, será acrescida das demais atividades realizadas pelo docente.

Deixamos por último a análise da gestão/administração e atribuímos em nossa simulação a carga horária semanal de 20 horas, baseada nas entrevistas com professores que também atuam na coordenação de curso, em chefias de departamento ou outras atividades administrativas. Ressaltamos que os encargos de um coordenador, em geral, apresentam um rol de atividades intensas; acreditamos que o excesso de encargos resulte no fato de muitos professores não aceitarem cargos administrativos na universidade, como veremos da entrevista abaixo.

Como são muitas atribuições administrativas, o coordenador precisa de apoio de outros professores do Colegiado do Curso, para formar comissões que estejam à frente de atividades necessárias para o perfeito andamento do trabalho. Nem sempre isso é possível, pois a maioria dos colegas está envolvida com as aulas e não lhes resta tempo para outros compromissos. Este fato intensifica o trabalho do coordenador, já que deverá assumir as aulas e muitas atividades relacionadas ao encargo administrativo que ocupa; essas atividades ultrapassam 20 horas semanais de atuação. Percebe-se que hoje a maioria dos professores não almeja o cargo de coordenador em função das várias atividades que deverá assumir, conforme o exposto. (Professora, D.E., ano de entrada: 2009).

Uma questão que não podemos perder de vista é que, das atividades acima relacionadas, a pesquisa e a gestão exigem maior tempo de dedicação, porém são atividades de naturezas diferentes quando analisamos o prazo para a realização. No caso da pesquisa há um prazo, especificamente para os professores da pós-graduação, de produções a serem realizadas durante um triênio (que é o período de avaliação da CAPES, como veremos adiante). Com relação à gestão de curso o prazo é imediato, pois as atividades relacionadas à administração de um curso de graduação ou de pós-graduação implicam em

seu funcionamento diário. Com isso, o ritmo, a velocidade e a intensidade para realização destas atividades são diferentes.

A intensificação do trabalho exige, então, mais esforço e dedicação por parte do trabalhador, aliados à densidade e ao ritmo adotado, dependendo do tipo de atividade realizada, entendendo maior “velocidade cada vez mais impressa na realização das atividades, maior habilidade e polivalência, mais engajamento e envolvimento das subjetividades, todas essas formas resultam em graus superiores de intensidade do trabalho.” (Dal Rosso, 2011, p. 15).

Outra perspectiva a respeito dos processos de intensificação é que nos apoia a pensarmos o trabalho dos professores, conforme Cartron e Gollac (2003) é que, embora a intensificação do trabalho apareça como um fator de degradação das condições de trabalho, não se pode tomar este processo como idêntico à degradação uniforme do trabalho, pois a intensidade do trabalho não tem os mesmos efeitos para todos. Alguns trabalhadores desenvolvem recursos para lidar com a intensidade e podem vir a encontrar uma determinada satisfação ao realizar inúmeras atividades. Por isso, os autores mencionados consideram que a intensificação do trabalho é especialmente um fator de risco por ser, em alguns aspectos, controlada.

Isto é encontrado nos discursos dos entrevistados que, embora descrevam cargas horárias elevadíssimas, sentem-se realizados com o resultado do seu trabalho, seja por meio da produção intelectual ou por bons índices de resultado a respeito dos cursos que coordenam, como destaca o professor: “minha carga horária em sala de aula hoje é pequena por causa do meu cargo de gestão. Na realidade eu não precisaria dar aulas, pois esse cargo exige muito trabalho e me isenta de aulas, mas eu gosto de dar aulas, então eu tenho uma carga horária.” (professora, D.E., ano de entrada: 2005.)

Ao pensarmos o sentido do trabalho para os professores deparamo-nos também com aqueles que, mesmo em tempo de solicitar aposentadoria, continuam buscando novos desafios profissionais e assumindo cargos que exigem cada vez mais trabalho. Aqui destacamos uma situação muito pontual que apareceu no relato de alguns entrevistados e que nos possibilitou outra análise: é o fato de o professor que está no final da carreira, na maioria dos

casos já está estabilizado, com residência própria, filhos adultos, consolidado no meio acadêmico, mas tem o desejo de assumir novos trabalhos por motivo de realização pessoal, como vemos no depoimento:

É... Na verdade eu fui me preparando ao longo desse tempo, mas não tive muito tempo para: “ah, vou me aposentar”. Decidi que ia me aposentar. Minha família toda ficou preocupada porque sabe como eu sou elétrica. “Você vai entrar em depressão”, diziam. Meu marido disse: “você vai me deixar louco”. (Professora, D.E, ano de entrada: 1988).

Isso nos remete à dimensão do sentido do trabalho para os docentes que relutam em se aposentar, por encontrar no trabalho novas possibilidades de realização pessoal. Em contrapartida, os novos professores que geralmente estão no início da vida familiar, em busca de bens como residência própria, assumem inúmeras atividades, pois estão com a carreira em ascensão, e é por meio de seu envolvimento intenso que passa a ter visibilidade no meio acadêmico.

Quando nos remetemos à questão da intensificação, que é o eixo de análise da presente tese, Devezie (2007) considera que se trata de um contexto de mudanças significativas da organização do trabalho em função de a intensificação ter promovido uma aceleração e padronização do próprio *modus operandi*; isso implicou em métodos de avaliação abstratos na medida em que não mensuram a totalidade do trabalho e se baseiam em indicadores estatísticos, como é o caso, pensando o sujeito desta pesquisa, das metas quantitativas impostas pelos órgãos que respondem ao ministério da educação, como CAPES, CNPQ e órgãos de fomento a pesquisa. No caso dos professores, por exemplo, se analisarmos as pontuações por produção intelectual veremos que existe diferença entre os tipos de produção, mas não há uma análise da complexidade de realização das múltiplas possibilidades de produção. Referimo-nos aqui à diferença de produção de artigos para revistas, livros, projetos de financiamento, entre outros. Em muitos casos, descarta-se ou desconsidera-se a complexidade de execução das atividades, como por exemplo: produzir uma pesquisa nas ciências sociais é bastante distinto de pesquisa em química, biologia, etc., assim como a complexidade e o tempo exigido para cada uma delas é diferente.

Concomitante a isso, o incentivo por parte do governo para a gestão por metas, que vemos desde a década de 1990, promove uma concepção de qualidade que difere dos seus agentes (os professores) que não são incentivados a debruçar sobre as especificidades de cada atividade com as quais estão envolvidos. Ou seja, enquanto os professores são cobrados por melhores resultados nos índices de produção - aqui nos referimos especificamente aos trabalhos relacionados à pós-graduação - não há uma capacitação para as outras funções existentes dentro da universidade. Entretanto, são executadas pelos professores, que precisam esforçar-se individualmente para dar conta, como é o caso, por exemplo, da gestão de cursos e projetos, que exige conhecimentos de legislações, diretrizes curriculares nacionais, elaboração de projetos pedagógicos, psicologia da educação para atendimento a alunos e professores, além de conhecimentos em administração e gestão de pessoas.

Ressaltamos que no caso da UFPR, desde 2013 há uma formação *on line* obrigatória para os professores recém-concursados, com carga horária de cem (100) horas e que aborda questões referentes às metodologias do magistério superior. Tal formação seria interessante – visto que nem todos os professores advêm das licenciaturas - se não fosse somada às inúmeras atividades que os docentes penam em desempenhar em seu cotidiano, desgastando e ampliando o número de atividades docentes, como podemos observar no relato abaixo:

Agora, por exemplo, nós somos obrigados a fazer um curso de formação de professor de ensino superior, o que aumenta nossa carga de trabalho; todos os que estão em período probatório têm que fazer cem horas de cursos oferecidos pela PROGEPE, para complementar a formação como professores, que antes não era obrigatório, por exemplo, mesmo sendo licenciado. É um curso a distância, na modalidade EAD. (Professor, D.E., ano de entrada: 2013).

Tal exigência, como a relatada acima, está expressa no trabalho do professor das universidades públicas federais e, portanto, nos propomos a analisar se houve um processo de intensificação do trabalho do professor. Para tal, utilizaremos as ferramentas metodológicas sugeridas por Rosso (2008) que

objetivam mensurar a intensificação, caracterizando-a e norteando a sua compreensão. O autor sugere ainda que a maneira mais adequada para se perceber os processos de intensificação é por meio do diálogo direto com os trabalhadores, a fim de levantar detalhes do cotidiano que permitam mapear alguns elementos fundamentais para esta análise, como veremos na sequência. É isso que perseguimos alcançar.

Ressaltamos, entretanto, que os dados obtidos nesta pesquisa nos permitem fazer análises mais gerais no que tange às transformações do trabalho dos professores das universidades públicas, pensando a intensificação coletiva. Porém, com relação aos processos de intensificação individual, os dados possibilitam uma análise da amostra de professores da UFPR e, portanto, não podemos tomar como realidade global, principalmente por conta de cada universidade realizar uma administração própria da instituição e do trabalho de seus professores. O que temos aqui, portanto, é um estudo de caso que traz elementos ou sinalizações que podem ser iguais ou similares à realidade de docentes de outras IFES.

4.4 ELEMENTOS DA INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO: INTENSIDADE, RITMO E VELOCIDADE, ACÚMULO DE ATIVIDADES, POLIVALÊNCIA.

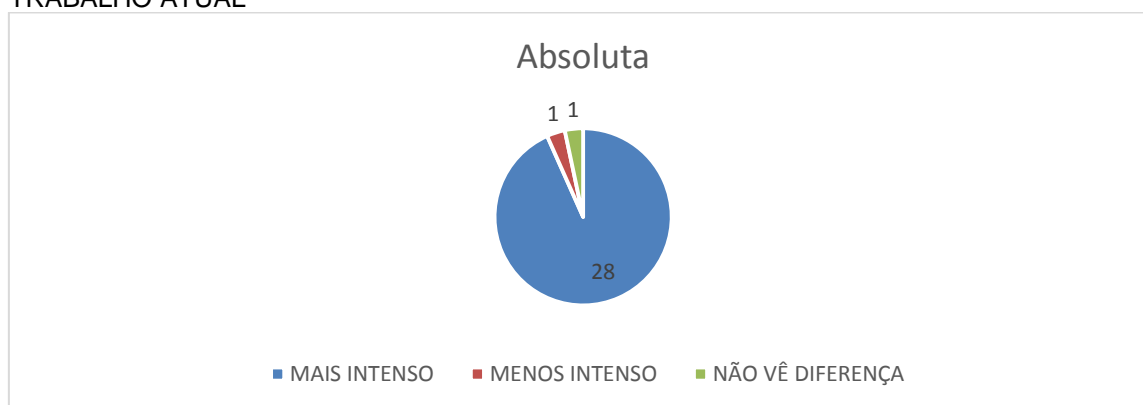
Identificarmos no campo empírico desta tese elementos de intensificação do trabalho tais como: percepções de intensidade para desenvolvimento das atividades, aumento do ritmo e velocidade para efetivação das tarefas, acúmulo de atividades de outros profissionais, sobrecarregando, assim, a organização do trabalho docente e a exigência de polivalência e versatilidade no desenvolvimento das novas atividades. Por conta dos elementos identificados, procuramos em um primeiro momento da análise das entrevistas identificar em que medida os professores percebem a intensidade no trabalho atual e obtivemos, segundo a tabela (4) e o gráfico (24) abaixo assinalados, um número expressivo de professores da nossa amostra que sente que seu trabalho apresenta algum tipo de intensidade.

TABELA 4-AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES A RESPEITO DA INTENSIDADE DO TRABALHO ATUAL

INTENSIDADE DO TRABALHO	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
MAIS INTENSO	28	93%
MENOS INTENSO	1	3%
NÃO VÊ DIFERENÇA	1	3%
TOTAL	30	100

FONTE: Modelo de análise – Rosso (2008), Dados: Pesquisa de Campo, 2012-2014.

GRÁFICO 24-AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES A RESPEITO DA INTENSIDADE DO TRABALHO ATUAL



FONTE: dados extraídos das entrevistas, elaboração da autora.

Identificamos que 93% dos entrevistados manifestam sentimentos de que seus trabalhos são mais intensos atualmente e, ainda, observando o gráfico é possível identificar a discrepância entre os professores que sentem seus trabalhos mais intensos, menos intensos ou ainda, aqueles que não veem diferença, isso em função de terem uma distribuição de carga horária considerada pelos professores como justa em seus departamentos.

Destacamos, porém, que os trinta professores entrevistados entraram em momentos distintos na universidade, o que nos leva a acreditar que aqueles que são concursados há mais tempo teriam maior parâmetro para avaliar uma provável intensificação nas atividades. Assim, destacamos que nossa opção em incluir todos os professores nesta análise de percepção da intensificação se deu em função dos novos entrevistados assumirem um número de atividades significativamente elevada em um menor espaço de tempo, ou seja, algumas

atribuições que os concursados mais antigos levaram em torno de cinco anos para assumir, desde suas entradas na universidade, os mais novos assumiram igual quantia no mesmo período de cinco anos.

Outra forma de refletir a respeito dos processos de intensificação é analisando o alongamento das jornadas que, segundo Rosso (2008), é uma das maneiras de intensificar o trabalho. O autor relata que quando os trabalhadores são conduzidos a trabalhar mais tempo:

“Acumulam-se tarefas sobre os seus ombros, exigindo mais esforço. Acúmulo de tarefas e outros mecanismos, tais como o domínio de tecnologias recentes que aumentam os ritmos ou exigem atividades suplementares, implica em intensificação do trabalho” (DAL ROSSO, 2008, p. 109).

Desta forma, procuramos realizar, com base na percepção dos próprios docentes, uma comparação entre a duração da jornada atual com a jornada de quando os professores entraram na universidade, dividindo em três possibilidades: a) hoje trabalho mais horas; b) hoje trabalho o mesmo número de horas; c) hoje trabalho menos horas. A jornada a que os professores se referem não trata somente da carga horária ministrada na graduação e pós-graduação, mas sim da jornada total de trabalho, conforme veremos na tabela (5):

TABELA 5-COMPARAÇÃO DA DURAÇÃO DA JORNADA ATUAL COM A JORNADA QUANDO ENTRARAM NA UNIVESIDADE

Comparação das horas trabalhadas atualmente com relação à entrada na UFPR	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Hoje trabalho mais horas	28	93
Hoje trabalho o mesmo número de horas	2	7
Hoje trabalho menos horas	0	0
Total	30	100

FONTE: Modelo de análise – Rosso (2008), Dados: Pesquisa de campo, 2013. Elaboração da autora.

Ao analisarmos os dados visualizados em gráfico é possível verificar que, embora haja professores que percebam que suas jornadas atuais são similares às jornadas de quando entraram na universidade, um número expressivo dos entrevistados (28) percebe um aumento significativo na jornada, sendo que nenhum dos entrevistados acredita que sua jornada reduziu, conforme é possível verificar no gráfico apresentado na sequência.

No relato sobre o aumento da jornada de trabalho e do alongamento da jornada, foi pedido para que os professores descrevessem de que maneira se dava essa extensão das atividades ao longo do dia; vejamos a descrição do entrevistado.

Normalmente eu dou uma passada nos três turnos. Normalmente, porque eu tenho projeto de extensão, eu tenho a aula, eu tenho a coordenação e aparecem outros projetos do MEC. Esse eu deixei meio pra lá, esse eu vou precisar pegar agora. Vão aparecendo essas coisas e você acaba ficando... Até para escrever fica complicado. Estou querendo, faz tempo, sentar e produzir alguma coisa, mas estou sentindo... Mesmo que seja de má qualidade, mas que seja alguma coisa. Estou nessa, agora. Porque eu preciso, também, por causa do doutorado. (Professor, D.E, ano de entrada: 2011).

Na mesma medida, outros professores relatam angústia em relação ao alongamento da jornada, em função de não conseguirem finalizar suas atividades dentro da programação prévia, conforme relato abaixo.

Eu estou pagando um estacionamento por mês; eu pago 150 reais por mês de estacionamento para o meu carro ficar ali. O estacionamento fecha às 19h. Várias vezes ele ligava no meu celular: “Professora, eu vou fechar e o seu carro vai ficar aqui”; às vezes, já era mais de 19h, eu estava aqui envolvida e quando eu via havia perdido o horário. (Professora, 40 horas, ano de entrada: 2009).

Para além do alongamento de jornada semanal, consta também no conteúdo das entrevistas uma recorrente utilização de finais de semana para a realização das atividades correspondentes ao trabalho dos professores, conforme podemos observar na entrevista abaixo:

Ah, sim, sábado e domingo também. Porque às vezes eu chegava a casa nesse horário e não conseguia fazer. Eu chegava muito cansada e, começar um trabalho supercansada, o que você rende, não é? Eu pensava que era melhor dormir e acordar mais cedo. Então, claro que sobrava para o sábado e para o domingo (...). Eu entrei aqui como 20 horas e desde o dia que eu entrei aqui eu trabalho como uma D.E. Não tem diferença de D.E para mim. (Professora, 40 horas, ano de entrada: 2009).

Nessa média, de oito horas por dias. Mas a gente também trabalha no final de semana. Por isso que dá 45, 50 horas. (Professor, D.E, ano de entrada: 2006).

O contrário também foi percebido nas entrevistas, ou seja, professores que organizam suas dinâmicas de trabalho procurando atendê-las somente durante a semana, preservando seus espaços e seu tempo de não trabalho, como afirma um dos professores entrevistados:

Principalmente porque eu não sou *workaholic* fora da Universidade. Saio daqui e não quero nem saber. Nas férias eu tive que vir aqui porque tive que assinar coisa. Mas, de jeito maneira. (Professor, D.E, ano de entrada:1999).

Diversos fatores podem possibilitar atitudes como a relatada acima, entre elas, a maior experiência do coordenador com as questões burocráticas da universidade. Esse coordenador, por exemplo, por ter pertencido às instâncias superiores e, portanto, conhecer formas de acelerar a realização dos processos, pode contar com um colegiado de curso atuante e colaborativo para as questões da coordenação, com profissional técnico-administrativo atuante e que conheça a universidade na sua plenitude.

Outra ferramenta de análise dos processos de intensificação, segundo Rosso (2008), é verificar o ritmo e a velocidade com que as atividades são desenvolvidas e se os trabalhadores envolvidos percebem um aumento no desenvolvimento das suas atividades. Para o autor, os estudos de tempo e movimento, em que estão incluídas as características de ritmo e velocidade “constituem elementos chaves do taylorismo. [...] [Deve-se] avaliar em que medida o ritmo e a velocidade representam mecanismos contemporâneos de elevação da intensidade.” (Dal Rosso, 2008, p. 113).

Observar o ritmo e a velocidade do trabalho atual dos professores, comparando-os com o ritmo e a velocidade da época em que entraram na universidade, nos possibilitou avaliar, posteriormente, quais as atividades que aceleraram a dinâmica de trabalho dos professores. A tabela 6 e o gráfico 28 apresentam comparativo entre o ritmo e a velocidade do trabalho atual dos docentes e de quando entraram na universidade.

TABELA 6-COMPARAÇÃO DO RITMO E VELOCIDADE DO TRABALHO ATUAL COM RITMO E VELOCIDADE DE QUANDO ENTRARAM NA UNIVERSIDADE

Maior Ritmo e velocidade do trabalho atual	Frequência	
	Absoluta	Relativa%
Sim	28	93%
Não	2	7%
Não sabe	0	0%
Total	30	100%

FONTE: Modelo de análise – Rosso (2008), Dados: extraídos das entrevistas desta tese, elaboração autora.

Dos professores que contemplam a amostra escolhida 93% admitem maior ritmo e velocidade do trabalho atual e 7% percebem uma homogeneidade entre o ritmo e velocidade atual e da época em que entraram na universidade. Fica claro, no gráfico acima, que a maioria dos entrevistados percebe, de alguma maneira, que suas atividades não atendem à dinâmica da época em que entraram na universidade e atribuem esta alteração, como veremos adiante, à inserção de ferramental tecnológico e sistemas informacionais. Mostrado de outro modo, o gráfico apresenta a comparação dos ritmos de velocidade do trabalho atual com o ritmo e velocidade de quando entraram; o gráfico identifica, desta forma, quantos professores sentiram maior ritmo e velocidade e quantos não percebem aumento de ritmo e velocidade no trabalho atual, se comparado a quando entraram na universidade.

O ritmo e a velocidade do trabalho atual aparecem nas entrevistas atrelados ao advento da internet e ao uso dos sistemas informacionais

existentes e adotados pelas universidades, como percebemos na fala do entrevistado:

Aquela época era muito diferente da que o advento da internet trouxe. A gente percebia que as coisas eram mais tranquilas. Embora eu tivesse uma carga bastante grande de trabalho, as coisas eram mais tranquilas. Você não tinha e-mails para ver, você não tinha cobranças virtuais que hoje, a todo o momento, você tem. A própria dinâmica das relações eram diferentes. Quem passou pelo que eu passei percebe que o mundo, a sociedade mudou. Nós somos os mesmos, mas com inúmeras outras coisas que vão entrando e, de certa forma, pressionando para você responder. Fazendo uma analogia, várias vezes os alunos dizem: “professora, mandei para a senhora o trabalho”. Eu digo: “que horas?”. Eles: “ah, ontem, meia-noite”. Eu: “ué, são oito, oito e meia da manhã, você acha que eu não durmo?”. (Professora, D.E, ano de entrada: 1988).

Devemos ressaltar que algumas atividades dependem um ritmo e velocidade maior, como as tomadas de decisão de um gestor (como veremos adiante), em que as tarefas respondem às exigências de um imediatismo, onde todos os dias existem inúmeras tarefas a serem resolvidas. Outras atividades dependem de um ritmo e velocidade menor para que sejam realizadas com qualidade, como a correção de trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. Esse é um trabalho que não deveria sofrer as pressões de ritmo e velocidade, mas nem sempre isso acontece.

Com ritmo e velocidade de trabalho acelerados (primeira consequência da compressão tempo-espço), passa a ser possível assumir mais trabalho (segunda consequência em função da relatividade do tempo disponível); dentro da realidade da universidade pública, principalmente na década de 1990, em que houve um enxugamento do quadro de funcionários e escassez dos novos concursos, como pudemos observar no Capítulo III, os professores passam a assumir, além de suas próprias atividades, algumas atividades que seriam encargos dos profissionais técnico-administrativos, e desta forma passaram a acumular tarefas. Para Rosso (2008), outro importante indicador para se levantar os processos de intensificação do trabalho é representado pelo acúmulo de atividades para:

Uma mesma pessoa [que realiza] [...] atividades que antes eram exercidas por mais pessoas. O processo interno de redistribuição de tarefas e cargas de trabalhos realizados anteriormente por mais pessoas recaindo sobre os ombros de uma mesma pessoa é um indicador inequívoco de intensificação das condições de serviço, por requerer que o trabalhador desempenhe mais tarefas nos mesmos horários de trabalho. (ROSSO, 2008, p. 119).

Perguntamos aos professores com relação ao acúmulo de tarefas - que antes eram exercidas por mais de uma pessoa - como as atividades pertencentes aos técnico-administrativos, atividades que antes eram desempenhadas pelo setor de recursos humanos (RH) e que passam a ser encargos dos professores, comissões que antes eram assumidas por diversos professores e que se acumulam num pequeno número de docentes, entre outras atividades possíveis realizadas dentro da universidade. Abaixo, o quadro demonstrativo, na amostra de professores entrevistados quando indagados sobre a percepção de acúmulo de tarefas.

TABELA 7-ACÚMULO DE ATIVIDADES PERCEBIDAS PELOS PROFESSORES

Acúmulo de Atividades	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Percebe acúmulo	20	67%
Não percebe acúmulo	3	10%
Realiza sempre as mesmas atividades	7	23%
Total	30	100%

FONTE: Modelo de análise – Rosso (2008), Dados: extraídos das entrevistas desta tese, elaboração autora.

Com base na amostra percebemos que 67% dos professores sentem a sobreposição e o acúmulo de atividades, enquanto 10% não percebem e 7% permanecem com as mesmas atividades de quando entraram na universidade. Aqui vale destacar que alguns professores que entraram na instituição oscilam entre coordenação e vice-coordenação de curso, chefia de departamento, participação em comissões, entre outros.

Para esta análise podemos partir do pressuposto que, dentro das atividades atribuídas aos professores, cada docente assume as atividades que

lhes são atribuídas obrigatoriamente e, dependendo do seu perfil profissional, assume outras atividades dentro das possibilidades de docência, pesquisa, extensão e gestão. Ocorre que não são todos os professores que passam pelas quatro esferas de atuação possíveis dentro da universidade e isso pode implicar uma maior intensificação para alguns, visto que um pequeno grupo acaba assumindo mais tarefas.

Além das atividades desempenhadas dentro das universidades, existem outras atividades diretamente relacionadas à carreira docente e ao campo acadêmico que são realizadas apenas pelos professores que têm interesse nessas atividades, assim como na ampliação de seus currículos e experiência profissional.

Alia-se a isso a necessidade de reconhecimento dentro de sua área de atuação, docência e pesquisa. Desse modo, o reconhecimento acadêmico está diretamente ligado às atividades assumidas pelos professores, por escolha pessoal, como veremos nos relatos dos entrevistados. Acreditamos, dessa forma, que a intensificação dentro das universidades públicas, no que tange à carreira docente é, de fato, um paradoxo. Essa realidade se confirma no depoimento abaixo e revela que os professores que assumem as atividades para além da sala de aula se sentem sobrecarregados e com acúmulo de tarefas.

A gente até procurava não se envolver, mas sobra um pouco sempre. Nós temos “x” professores. Só que, desse quantitativo, eu diria que metade deles não se envolve. Então quem se envolve? São sempre os mesmos. São aquelas pessoas que eu considero que são mais pró-ativas, que trabalham realmente com espírito coletivo, colaborativo, são esses que carregam. Essa não é uma característica do nosso departamento, do nosso setor, é da Universidade. Então isso faz com que alguns carreguem o barco e outros fiquem, definitivamente, bem aliviados. (Professor, D.E, ano de entrada: 1988).

Por isso, nossa perspectiva é que a intensificação não ocorre para todos os professores da UFPR. Nos depoimentos os professores apontaram que em torno de 40% dos professores de cada curso, da nossa amostra, se envolvem nas quatro esferas da universidade: docência, pesquisa, gestão e extensão.

Principalmente na gestão de departamento ou curso e demais comissões, que dispendem muito mais trabalhos em relação àqueles que se envolvem exclusivamente com a docência, seja na graduação ou na pós-graduação. Ressaltamos, entretanto, que para um mapeamento mais global, para quantificar a universidade como um todo, seria necessário levantarmos as atividades realizadas pelo coletivo de professores, departamento a departamento. Por isso, afirmamos que nossas análises diagnósticas se pautam na amostra escolhida e nos apoiam a refletir sobre o objeto em questão dessa tese, que é a intensificação do trabalho docente.

Ainda com foco em mensurar os processos de intensificação, elementos como a polivalência, a versatilidade e flexibilidade também ajudam a analisar o trabalho do pesquisador docente na perspectiva da dinâmica da intensificação. Para Rosso (2008), a polivalência não representa apenas a capacidade do trabalhador de assumir e realizar diversas atividades simultaneamente, mas “Acima disso, polivalência é a capacidade de realizar diversos serviços ao mesmo tempo, o que significa essencialmente realizar mais trabalho dentro da mesma duração da jornada. É, pois, produzir mais trabalho e mais valor no mesmo período de tempo. É intensificação do trabalho” (DAL ROSSO, 2008, p. 123). O autor explica, ainda, que optou por adicionar ao termo polivalência outros termos que apoiariam e indicariam com maior clareza o trabalho de captar a complexidade que é o processo de intensificação (ROSSO, 2008), “acrescentamos ao vocabulário polivalência, os termos versatilidade, flexibilidade e a expressão “ser um faz de tudo” de amplo entendimento no mundo do trabalho.” (DAL ROSSO, 2008, p. 123). Acreditamos que tanto a versatilidade quanto a flexibilidade são elementos que estão presentes no cotidiano do trabalho do professor. O professor é versátil na medida em que realiza as várias atividades que lhe são demandadas pela universidade, sendo seu trabalho flexível em detrimento da multiplicidade de tarefas exercidas.

Quando perguntados sobre a multiplicidade de tarefas que assumem em função das exigências da universidade, 83% dos entrevistados percebem em seu trabalho exigências no que tange à polivalência, versatilidade e flexibilidade, e 16% sentem estes elementos dependendo da função que assumem como podemos ver na tabela 8:

TABELA 8-EXIGÊNCIA DE POLIVALÊNCIA, VERSATILIDADE E FLEXIBILIDADE DOS PROFESSORES.

Exigências por parte da universidade	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Sim	25	83%
Não	0	0%
Às vezes	Cinco	16%
Total	30	100%

Fonte: Modelo de análise – Rosso (2008), Dados: extraídos das entrevistas desta tese, elaboração autora.

Vemos, então, que a predominância entre os entrevistados é de que a polivalência, a versatilidade e a flexibilidade estão presentes em sua rotina de trabalho, porém, para um estudo mais minucioso, percebemos a necessidade de analisar os tipos de atividades com as quais os professores estão inseridos e suas multiplicidades, como veremos no próximo capítulo.

Exemplifica a polivalência, versatilidade e flexibilidade o depoimento de um professor que relata os múltiplos conhecimentos necessários para assumir alguns cargos e realizar determinadas atividades dentro da universidade e, principalmente, o desestímulo existente por parte dos professores em assumirem tais funções, por conta das exigências estabelecidas.

Quando você está na coordenação você tem que entender, tem que estar envolvido, senão você não consegue gerenciar aquilo. Então, para a chefia de departamento, essas coisas têm que ser um professor que vivencie. Coordenação de pós-graduação? Tem que entender e tem que saber das pesquisas, das coisas... Só que, o que acontece, é que existe um desestímulo das pessoas para assumirem isso porque sabem que vai ter serviço e que, dependendo do cargo assumido, você vai ter que tomar algumas atitudes que trazem inimizades, essas coisas. Têm cursos aqui que é difícil você achar alguém que queira ser coordenador. Ninguém quer, às vezes, porque sabe que, na hora que pegar, vai ser uma dor de cabeça. Uma semana antes das férias, sexta-feira, sete horas da noite, tive que vir aqui resolver um problema porque tinha que resolver! Então tive que parar tudo e vir fazer. Mas é aquela opção. Ou você opta por um, ou opta por outro. (Professor, D.E, ano de entrada: 2005).

Esse conjunto de conhecimentos, apontados pelo entrevistado acima, e as inúmeras atribuições de um professor-gestor apontam para exigências de

polivalência, versatilidade e flexibilidade. Estes elementos também podem ser exemplificados em uma situação concreta como é o caso do professor que está organizando um evento científico em sua área; nessa condição ele exerce múltiplas funções na medida em que preenche formulários, capta recursos junto às agências de fomento, organiza, convida os membros participantes, participa do comitê científico e executivo, divulga o evento e, ao mesmo tempo em que ministra aulas, escreve artigos, etc. Ao final, na prestação de contas, junto às agências de fomento, desempenha o papel de contador.

Por fim, dentro das possíveis análises da intensificação, Rosso (2008) apresenta a gestão por resultados que se configura por ser uma expressão corrente, tanto na administração de empresas quanto nos serviços públicos. Para o autor, “Mais resultados é uma expressão geral que indica tanto produtos físicos, quanto outros tipos de retornos imateriais. [...] Outro exemplo do campo da pesquisa. Estas podem conduzir a resultados que terminam se caracterizando em expressões materiais e físicas, mas também resultados no campo propriamente teórico.” (DAL ROSSO, 2008, p. 131).

4.5 A GESTÃO COMO ELEMENTO DE INTENSIFICAÇÃO

A gestão é algo que está presente nas universidades públicas de maneira expressiva e, juntamente com a gestão, existem os prazos, as exigências institucionais, a cobrança de resultados, elementos estes entendidos como propulsores de um processo de intensificação. Em consonância com Rosso (2008), acreditamos que parte da pressão sofrida pelos professores dentro da universidade advém do exercício de funções relacionadas à gestão, seja de cursos, de departamentos, de setores ou laboratórios de pesquisas, pois tais atribuições exigem determinado conhecimento, prática e dedicação, com dispêndio de carga horária de trabalho. A tabela 9 apresenta quantos professores da amostra da presente tese já assumiram função de gestão dentro da universidade.

TABELA 9-PROFESSORES QUE ASSUMIRAM FUNÇÃO DE GESTÃO NA UNIVERSIDADE

Assumiram função de gestão na UFPR	Frequência	
	Absoluta	Relativa %
Sim, sempre	20	67%
Não, nunca	0	0%
Sim, às vezes	10	33%
Total	30	100%

FONTE: Modelo de análise – Rosso (2008), Dados: extraídos das entrevistas desta tese, elaboração da autora.

Conforme a tabela 9, 67% dos professores entrevistados sempre assumiram função de gestão na universidade, seja como coordenador de curso, chefe de departamento, diretor de setor, presidente de comissões, gestor em outros setores da universidade e em outras instâncias, como nas pró-reitorias. Com relação àqueles professores que às vezes assumem função de gestão, estes somam 33% da amostra. Entre os pesquisados, todos os professores assumiram função de gestão, em algum momento, seja coordenação de curso, chefia de departamento ou setor ou participação em comissões. As opiniões entre os professores são as mais diversas quando se trata a quem caberia, de fato, as funções de gestão dentro da universidade e quais habilidades e competências deveriam ser desenvolvidas para tal função. Abaixo, a opinião de um dos entrevistados que acredita que a função de gestão deveria ser terceirizada:

Nessa questão de administração eu acho que seria melhor para a Universidade terceirizar essa parte, a Universidade como um todo, por exemplo, gestor de custos tem que ser um cara da administração, mandar uma pessoa... Que vai saber fazer aquilo, que só vai fazer aquilo e vai fazer melhor. Estando lá tenho que me preocupar em preparar aula, dar aula, atender aluno, fazer pesquisa e extensão e ser coordenador. Isso é impossível. Alguma coisa vai ficar ruim. Como um pato, que nada, voa, canta e anda. Ele nada bem, mas nas outras funções... A mesma coisa o professor tendo que assumir todos esses postos. São raras as exceções, mas alguma coisa ficará defasada, para trás. A Universidade deveria melhorar nesse sentido. O coordenador não deveria ser uma pessoa que mude, ou deveria mudar muito pouco; ou alguém contratado para isso, ou concursado para isso: administração de curso de graduação. (Professor, D.E, ano de entrada: 2005).

Por outro lado, é importante lembrar que muitas atividades exercidas pelos docentes se devem a uma ação política de seus próprios pares, os gestores, ou seja, agentes internos da universidade e não agentes externos.

Em contrapartida, encontramos professores que assumiram a função de gestão e são favoráveis a esta prática dentro da universidade, acreditando que ao assumir a função de gestão eles despertam um olhar para o próprio curso, para as dinâmicas da universidade, para a realidade com relação às verbas e financiamentos quaisquer para os cursos e, principalmente, para as questões burocráticas.

Acho que [...] é importante a gente assumir cargos administrativos, porque você também vê as coisas de outro ângulo. A gente reclama que a Universidade é muito burocrática, que tem muito papel e tal. Tem mesmo. Mas eu também não saberia te responder como é que elimina isso, qual é o melhor caminho para se reduzir isso, se tem como. Algumas coisas podem até vir, mas outras não. A gente vê que têm certos procedimentos burocráticos que... A Universidade é muito grande, tem muita gente, é difícil administrar tudo isso. Quando você se aproxima de um cargo administrativo, você também entende um pouco as dificuldades do outro lado, não é? Da gestão da história... (Professora, D.E, ano de entrada: 2009).

A burocracia, dependendo do tipo de atividade a ser desenvolvida pelo professor, é outro elemento que promove a intensificação do trabalho, pois, ao assumir um cargo administrativo, o professor percebe que para resolver qualquer problemática é preciso seguir um fluxograma de ações, que muitas vezes o faz repetir, inúmeras vezes, tarefas, reuniões e processos. Desta forma há, em princípio, uma falsa sensação de autonomia plena e ao longo da gestão descobre-se uma autonomia restrita. Para Sennet (2006, p.10) "a nova ordem impõe novos controles, em vez de simplesmente abolir as regras do passado - mas também esses novos controles são difíceis de entender".

Não podemos, portanto, analisar a intensificação do trabalho docente sem pensarmos também na burocracia existente nas universidades públicas federais. Para Vieira e Vieira (2004), em alguns momentos da história das universidades brasileiras foi pensada a temática da burocracia nas instituições públicas. Segundo os autores, em 1968, após anos de discussão, o então Conselho Federal de Educação:

Elaborou um conjunto de recomendações a mudanças estruturais e organizacionais que se transformaram na Lei 5540. Foi uma tentativa de modernizar estruturas desatualizadas que operacionalizavam uma organização multifuncional complexa e burocrática nas áreas administrativa e acadêmica. (VIEIRA E VIEIRA, 2004, p. 01).

Para Vieira e Vieira (2004), no que tange ao campo acadêmico e ao campo administrativo, as universidades públicas federais ainda primam por estruturas organizacionais acentuadamente burocráticas. Isso significa o alargamento das atividades-meio que resultam na multiplicação de funções em que, em um mesmo departamento, um número expressivo de funcionários responde por partes isoladas de um mesmo processo. Na mesma medida, há hierarquização excessiva na execução dos serviços e dos processos decisórios. Para Vieira e Vieira (2004) na área acadêmica:

A multiplicidade estrutural estabelece uma ampla nomenclatura de órgãos - faculdades, institutos, centros, departamentos, escolas, colégios, decanatos, núcleos e comissões - quase sempre repetindo funções, conflitando decisões e ampliando a burocratização no interior da atividade-fim. As estruturas organizacionais altamente complexas, pesadas pelo quantitativo de órgãos, lentas na movimentação das demandas pelo excesso de normas e pouco eficientes pela hierarquização burocrática acabam, invariavelmente, em perda do impulso à eficiência. (VIEIRA E VIEIRA, 2004, p.02).

Esse cenário representativo das universidades públicas federais, entre outras razões, implica no baixo desejo de os professores assumirem funções administrativas, o que torna a gestão dentro das IFES complexa e morosa. A burocracia sobrecarrega o pequeno grupo de docentes que aceita as atividades de cunho administrativo. Poucos são os que aceitam assumi-la, por isso, cria-se uma cultura dentro da universidade onde um reduzido grupo por departamento se reveza entre coordenação de curso e vice-coordenação, isso sem falar nas outras inúmeras possibilidades de atuação na gestão dentro da universidade. Um dos entrevistados apontou suas percepções a respeito da burocracia dentro da universidade:

Eu tenho pavor de burocracia. Isso me incomoda, a burocracia me incomoda. Mas isso aí, veja bem, é um problema meu, o culpado sou eu. Tem lá o sistema, só acho que podia ser mais automático, está entendendo? Deveria ser uma coisa mais tranquila da gente fazer, deveria ser uma coisa mais natural. Entendeu? (Professor, D.E., ano de entrada: 1993).

Essa posição é corroborada por outros docentes entrevistados. Vemos então, por meio de um processo burocrático rígido, que as quatro dimensões da atividade acadêmica universitária - ensino, pesquisa, extensão e gestão - são submetidas às normas e dependências produzidas pela lógica da estrutura e são herdadas pelas universidades. Para Vieira e Vieira (2004),

As universidades federais de todos os portes, em diferentes escalas, tornaram-se instituições altamente complexas, de ampla multiplicidade orgânica e de poderes segmentados. A complexidade da estrutura organizacional dificulta a eficiência da gestão e a eficácia dos procedimentos; a multiplicidade orgânica, desdobramento da complexidade estrutural, burocratiza o sistema funcional que é regulado por alentado corpo de normas. Uma consequência imediata da multiplicidade orgânica é a diversidade de nichos de poder, muitas vezes conflitantes e personalizados. Outra dificuldade que repercute no complexo organismo das universidades federais, pelo grande número de atores envolvidos, é a da grande disparidade de qualificação de desempenho dos recursos humanos. O sistema passa a gerar energias diferenciadas dentro de um contexto do qual a sociedade, mantenedora do caráter público e gratuito, exige qualidade de desempenho. (VIEIRA E VIEIRA, 2004, p.2).

Na medida em que a burocracia nas universidades torna os processos cada vez mais morosos e a gestão, de certa forma, desgastante e intensificada, outro elemento presente no cotidiano dos professores que completa o corpo promotor dos processos de intensificação da esfera docente é o “tarefismo” com curto espaço de tempo para sua realização. Sennet (2006) aponta que, em termos sociais, o trabalho em curto prazo por tarefa:

Altera o funcionamento do trabalho em conjunto. Na pirâmide da cadeia de comando, desempenhamos nossa função e cumprimos nosso dever, e eventualmente somos recompensados, como detentores de um cargo, pelo desempenho ou por antiguidade; isso se não formos ignorados na promoção ou rebaixados. (SENNET, 2006, p.51)

Entende-se por “tarefismo” um conjunto de microatividades realizadas para se chegar à atividade-fim. Um exemplo são as etapas necessárias para se

realizar um projeto de extensão, que é composto por um “ir e vir” de diversos documentos e obrigações e corresponde, entre outras coisas, aos inúmeros documentos que são preenchidos dentro da universidade, para setores diferentes que, muitas vezes, usando uma expressão dos próprios professores participantes da pesquisa “não se conversam” e exigem, para cada novo projeto ou solicitação a repetição da entrega de todos os documentos envolvidos no processo. Ocorre que, para obter resultados rápidos e flexíveis, os grupos de trabalho precisam de certa medida de autonomia, como menciona Sennet (2006, p. 53). Consideramos que o rol de atividades e “tarefismos” debatidos até aqui, se amplifica, sobretudo, para aqueles docentes que atuam na pós-graduação, situação analisada a seguir.

4.6 A PRODUTIVIDADE E A INTENSIDADE: OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Para além do “tarefismo”, os debates que envolvem a intensificação do trabalho docente nas universidades públicas federais percorrem em paralelo à questão do produtivismo e, para esta pesquisa, este termo refere-se ao trabalho excedente realizado pelos professores a fim do cumprimento das metas de produção estipuladas pelo Governo Federal. Para Sguissardi e Silva Jr. (2009) o professor-pesquisador que está em situação de intensificação e precarização em função do produtivismo acadêmico é movido por uma ideologia produzida pela burocracia da CAPES e CNPQ que acaba naturalizando as precárias condições objetivas de trabalho. Aqui julgamos importante trazer uma reflexão a respeito da distinção entre produtividade e intensidade, para compreendermos em que medida o trabalho é produtivo e quando ele é intenso. Para Rosso (2008), há uma relação complexa entre intensidade do trabalho e produtividade,

Produtividade é um conceito que provém do campo da economia. Em economia, na maioria das vezes, o grau de intensidade fica subsumido como parte integrante do conceito de produtividade, sem que lhe seja conferida uma especificidade qualquer. Operamos com a hipótese de que intensidade do trabalho é uma condição distinta de produtividade por envolver elementos e mecanismos diferentes e podendo, portanto, ser construída com estatuto e com forma de mensuração própria. (ROSSO, 2008, p.25).

O autor nos instiga a pensar a produtividade e a intensidade de maneira distinta, conceituando cada uma em função da dimensão exata do trabalho. Para compreender sua diferença é preciso pensar que são duas as dimensões que as separam: os avanços efetuados nos meios materiais e a mudança organizacional de atividades que consomem energia. Ao analisarmos a realidade docente no que tange à produtividade, deveríamos considerar que o trabalho do professor é mais produtivo quando seus resultados em momentos distintos apresentam crescimento. Esse aumento dos seus resultados, para Rosso (2008) é considerado como produtividade. No caso da intensidade, é preciso que o processo exija do trabalhador maior envolvimento e desgaste, como é o caso daquelas atividades a mais, possibilitadas pelos avanços tecnológicos, por conseguinte, a utilização de novo ferramental. Para o autor "conceitualmente as duas ideias são distintas e como tal devem ficar separadas" e "as duas situações demonstram a necessidade de distinguir produtividade de intensidade do trabalho" (ROSSO, 2008, p. 26).

A distinção entre intensidade e produtividade é fundamental para pensarmos a realidade dos professores das universidades públicas federais, pois há atividades que são produtivas, mas não são intensificadas, em contrapartida há atividades que são extremamente intensificadas, porém não são produtivas, ou seja, não geram aumento ou melhoria nos resultados. Quando pensamos as esferas de atuação dentro da universidade que são contempladas pela docência - pesquisa, extensão e gestão - podemos analisar que, dependendo da atividade, é preciso clarear se é um processo produtivo ou intenso para então propor uma sugestão de melhoria com relação às condições de trabalho.

Outra questão a ser analisada que corresponde à produtividade e à universidade é, segundo Sousa Santos (2013), o fato de essa instituição ser incentivada a participar ativamente no desenvolvimento tecnológico do sistema produtivo nacional. Para o autor, esse cenário traduz duas problemáticas principais: "a natureza da investigação básica e a das virtualidades e limites da investigação aplicada nas universidades" (SOUSA SANTOS, 2013, p.323). A natureza do que é considerada investigação básica tornou-se a problemática

nos últimos trinta anos “quer porque os seus custos aumentaram exponencialmente, quer porque a conversão progressiva da ciência em força produtiva acabou por colocar em causa a própria validade da distinção entre investigação básica e aplicada” (*Ibidem*). Além disso, o imaginário universitário:

É dominado pela ideia de que os avanços de conhecimento científico são propriedade da comunidade científica, ainda que a sua autoria possa ser individualizada. A discussão livre dos procedimentos e etapas da investigação e a publicidade dos resultados são imprescindíveis para sustentar o dinamismo e a competitividade da comunidade científica (SOUSA SANTOS, 2013, p.326).

Essa competitividade, própria das disputas do campo acadêmico, é instrumentalizada por sistemas de avaliação que atingem diretamente os professores atuantes na pós-graduação. Por isso, vale ressaltar, no que tange ao produtivismo, que os professores-pesquisadores são aqueles que estão no centro do debate. Porém, cabe aqui destacar que os professores que estão envolvidos com pesquisa, por exemplo, não são exclusivamente aqueles que atendem aos programas de pós-graduação, pois, segundo relato dos professores participantes da pesquisa, alguns docentes que não estão vinculados aos programas de pós-graduação, mas que estão no regime de dedicação exclusiva, mantêm seus projetos de pesquisa em funcionamento e com produções periódicas, seja em revistas, congressos ou ainda, resultados em outros materiais bibliográficos, como livros, coletâneas, etc. Porém, não têm uma cobrança sistemática sobre suas pesquisas; o que os difere dos professores atuantes nestes programas são as metas impostas pelos órgãos de financiamento dos projetos e fomento das bolsas de pesquisa e aqui fica explícita uma situação de produtividade exacerbada que tem relação com uma agenda global.

Os critérios de avaliação e sua articulação com a produtividade ficou evidente nos depoimentos dos professores participantes desta pesquisa, o que nos possibilitou pensar numa perspectiva de agenda global. Durante o primeiro semestre de 2014 realizamos um estágio de pesquisa, na modalidade de Doutorado Sanduíche em Portugal, onde foi possível, por meio de cinco entrevistas realizadas com professores investigadores da Universidade de Coimbra/Portugal e uma entrevista com o sindicato dos professores,

analisarmos de que maneira os sistemas de avaliação e financiamento atingem professores de universidades europeias e quais suas percepções a respeito deste fenômeno. Segundo o entrevistado:

Estamos num período de mudanças muito profundas na carreira docente. O rumo das universidades tem mudado muito ultimamente e, portanto, isso também implica em mudanças na perspectiva da carreira. Hoje é preciso um retorno material/visível daquilo que fazem os professores, seja investigação, seja a docência. As aulas de hoje deixaram de ter rigor científico, aprofundamento do conhecimento e levar as fronteiras cada vez mais longe, e passa a ser empreendedorismo, produtividade. E, portanto, a universidade foi apanhada nessa onda por esse fenômeno global, pois as universidades competem entre si, e as que não forem capazes de competir não têm poder de barganha nos pedidos de financiamento. (Professor, D.E, Portugal).

No caso do Brasil, os professores também são cobrados pelos resultados dos materiais que produzem e o sistema que responde pela determinação dos padrões avaliativos da pós-graduação é o Sistema de Avaliação da CAPES.

De acordo com o Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG 2011-2020), o sistema de avaliação é caracterizado por três eixos de análise: numa primeira instância ele é feito por pares, oriundos das diferentes áreas do conhecimento e reconhecidos por sua reputação intelectual; além disso, ele tem uma natureza meritocrática, levando à classificação dos e nos campos disciplinares e, por fim, ele associa reconhecimento e fomento, definindo políticas e estabelecendo critérios para o financiamento dos programas. (CAPES/MEC, 2010b, p.125). Segundo o (PNPG 2011-2020), nas últimas décadas dois sistemas de avaliação foram criados:

No período de 1976-1997, vigorou na classificação a escala conceitual alfabética de **A** a **E**, sendo considerados cursos de padrão internacional aqueles contemplados com o conceito **A**. A partir de 1997, passou a vigorar a escala numérica de 1 a 7; sendo considerados cursos de padrão internacional aqueles classificados com os conceitos **6** e **7**, os cursos **7** ocupando o topo do sistema. Quando foi implantada a escala numérica, a CAPES adotou a sistemática de ratificar os cursos 7, mediante pareceres de consultores internacionais. Este expediente, sem dúvida importante, não foi renovado nas avaliações trienais subsequentes. (CAPES/MEC, 2010b, p.125).

O cenário da pós-graduação no país começou a tomar corpo durante os anos de 1970 com a criação de cursos de mestrado com duração de quatro anos e, a partir da década de 1980 e significativamente na década de 1990, os cursos de doutorado foram criados e tiveram sua expansão pelo território nacional. Ocorre que, segundo o PNPG 2011-2020, durante este período até os dias atuais, a ênfase das políticas dos governos federais foi promover a expansão do sistema, ao passo que a ênfase da CAPES

responsável ao mesmo tempo pelo financiamento do sistema e pela avaliação do desempenho das universidades coligadas, recaiu sobre a combinação de parâmetros acadêmicos (produção de livros e *papers*, dissertações e teses de teor acadêmico, etc.) e critérios quantitativos. (CAPES/MEC, 2010b, p.126).

Essas produções, em específico *papers* e artigos, respondem ao que ficou conhecido por *Ranking Qualis*, que contempla revistas acadêmicas e, segundo critérios da CAPES, apresenta alto nível de confiabilidade no que tange ao rigor científico. Por meio deste *Ranking* – simbolicamente indicado por letras e números: A1; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C - é possível analisar a qualidade de um determinado evento ou periódico, respondendo sempre por grande área de conhecimento. Com base nesses critérios surgem as determinações dos programas de pós-graduação, no que tange às metas que serão atingidas dentro das diretrizes da CAPES para financiamento de bolsas e fomento de pesquisas. Estas determinações, que atingem diretamente a organização do trabalho do professor e que dão margem para os inúmeros debates a respeito do produtivismo acadêmico, é elemento presente no processo de intensificação. A Avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação, constituída a partir de 1998, é orientada pela Diretoria de Avaliação/Capes e realizada com a participação da comunidade acadêmico-científica por meio de consultores *ad hoc*.

Numa visão geral, o Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) objetiva a formação pós-graduada de docentes para todos os níveis de ensino, formação de recursos humanos qualificados para o mercado não acadêmico e o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação. O SNPG é dividido em dois processos distintos que se referem à entrada e à permanência dos cursos de mestrado profissional (MP), mestrado acadêmico (ME) e doutorado (DO) no SNPG, conforme gráfico abaixo:

FIGURA 6-SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO



FONTE: CAPES/MEC (2013).

Os processos acima descritos respondem às seguintes diretrizes: reconhecimento e confiabilidade fundados na qualidade assegurada pela análise dos pares, critérios debatidos e atualizados pela comunidade acadêmico-científica a cada período avaliativo e transparência. No que tange aos referenciais do processo de avaliação dos documentos de área, eles são referência para os processos avaliativos, tanto na elaboração e submissão de propostas de cursos novos quanto na avaliação trienal dos cursos em funcionamento. Neles estão descritos o estado atual, as características e as perspectivas, assim como os quesitos considerados prioritários na avaliação dos programas de pós-graduação pertencentes a cada uma das 48 áreas de avaliação (CAPES/MEC, 2013).

O programa de pós-graduação é avaliado¹⁴, então, por critérios específicos; aqui apresentamos, como exemplo, os critérios disponibilizados em uma ficha de avaliação de cursos de pós-graduação. No que tange ao corpo docente, é avaliado o perfil do corpo docente, consideradas: titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência; sua compatibilidade e adequação à proposta do programa, adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades, distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa de pesquisa e de formação do programa; contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, com atenção tanto à

¹⁴Modelo de Ficha de Avaliação em anexo.

repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG, quanto (conforme a área) na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação. A avaliação também contempla um item para o corpo docente que corresponde à quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo docente; distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação em relação aos docentes do programa Qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação (no caso de IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à área; eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas; tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados. (CAPES/MEC, 2010 a. Avaliação Trienal da Capes2013).

Um dos pontos que nos permite analisar a produtividade ou intensificação do trabalho dos professores é o item produção intelectual, que corresponde às publicações qualificadas do programa por docente permanente, distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa e produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes. Por fim, a avaliação analisa a inserção social, na perspectiva da inserção e do impacto regional e/ou nacional do programa, integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional que são relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação e visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação. (CAPES/MEC, 2010a; Avaliação Trienal da Capes2013).

Vemos então, neste cenário, um conjunto de elementos que nos permite analisar a produtividade e a intensidade, entre eles: o rigor dos critérios apresentados pela CAPES, as metas internas dos programas de pós-graduação, o descredenciamento em massa de inúmeros professores que não atingem tais critérios, as angústias dos que permanecem para cumprir tais metas e, ainda, um pequeno número de professores, com grupos de pesquisas eficazes, projetos financiados, alta produção científica que instrumentalizam e “ditam as regras” do campo acadêmico.

Dentro deste contexto alguns professores intensificam seu trabalho, porém não são produtivos, na medida em que não vencem o número exigido de publicações e são obrigados a revisitar inúmeras vezes a mesma temática já publicada para se manter dentro das metas. Em contrapartida, outros grupos de professores, que participam de grupo de pesquisas produtivos, por conta da forma como esses grupos se estruturam - com número expressivo de pesquisadores - não sentem seu trabalho intensificado. Vemos, também, casos dos professores que são ao mesmo tempo produtivos e estão envolvidos a processos de intensificação.

Essa situação, ao que parece, tende a ficar ainda mais complexa e densa na medida em que as pesquisas, financiamentos e metas respondem cada vez mais aos órgãos de financiamento internacionais e incorporam a lógica de mercado aos desafios futuros da pós-graduação, como podemos ver no documento (PNPG 2011-2020) que apresenta formas para garantir a articulação entre a academia e o mundo empresarial, a saber:

(i) Elaborar estratégias para melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis, promovendo ao mesmo tempo a ampliação e a diversificação do ensino médio e da educação superior, inclusive com a oferta de cursos de curta duração e a adoção do sistema de ciclos, e não apenas em universidades, facilitando e induzindo a possibilidade de aproveitamento de créditos entre cursos de diferentes modalidades e permitindo “pontes” que não prolonguem desnecessariamente a permanência nos cursos superiores; (ii) Criar novas formas de inserção no mercado de trabalho, de jovens de nível técnico, bem como de quadros formados por instituições de educação superior não universitárias ou por ciclos iniciais de instituições universitárias; (iii) Estimular e promover a absorção de mestres e doutores por empresas; (iv) fortalecer o papel das instituições públicas de educação superior na formação de professores para a educação básica; (v) Ampliar substancialmente a pós-graduação brasileira com ênfase nas áreas tecnológicas e engenharias, as quais podem contribuir de maneira estratégica para o desenvolvimento de setores como, por exemplo, energia, telecomunicações, automotivo, petroquímico e químico, farmacêutico, odontológico e médico-hospitalar, siderúrgico, aeronáutico, eletrodomésticos, agronegócio, alimentos e têxtil, dentre outros; (vi) Estimular, na pós-graduação, uma agenda de formação de talentos para apoiar os processos de inovação no parque industrial do País, observando-se as tendências futuras, de maneira a fortalecer as habilidades e competências dinamizadoras da competitividade global; (vii) Apoiar iniciativas nos programas de pós-graduação que contemplem uma melhor integração entre universidades, governo e empresas, por meio da construção de redes de produção de conhecimento, baseadas na interdisciplinaridade, na aplicabilidade e na responsabilidade social do conhecimento, com políticas indutoras para a pesquisa em tecnologias sociais e vinculadas à preocupação com a sustentabilidade. (CAPES/MEC, 2010b, p.192).

Percebemos que o problema não é a universidade apoiar o avanço científico e tecnológico do país, mas ser incluída em uma lógica de produtivismo que fragiliza as condições objetivas de trabalho dos professores, na medida em que a produção acadêmica tem como atividade-fim contribuir para o desenvolvimento de setores que atuam dentro da dinâmica de um capitalismo flexível e produtivista.

Por conta dos debates realizados neste capítulo, acreditamos na complexidade dos processos de intensificação e este é o motivo da necessidade de desmembrar ainda mais o método de análise. Ao longo da pesquisa foi possível refletirmos sobre os elementos que compõem um processo de intensificação coletiva, como políticas que alteram a estrutura da carreira, legislações que transformam a organização do trabalho docente, alterações no mundo do trabalho e o impacto das novas tecnologias. Adiante nos propomos a articular o trabalho docente e a intensificação individual *versus* a coletiva.

4.7- INTENSIFICAÇÃO INDIVIDUAL E INTENSIFICAÇÃO COLETIVA

Refletimos a respeito da intensificação individual e coletiva que se constitui em pano de fundo para os dados que serão apresentados no próximo capítulo. Que existe um processo de intensificação coletiva, não resta dúvidas, com a ressalva de que esta intensificação é sentida de maneira diferente, dependendo da instituição e das especificidades de cada universidade e região e de como a gestão da universidade aplica as medidas que partem da esfera governamental (exemplo disso foi que nas últimas greves havia ampla diferença entre as pautas nacionais e locais). Isso, portanto, merece atenção de pesquisa.

Vimos que existem processos mais gerais que atingem a categoria como um todo, a partir das determinações/orientações das políticas governamentais, contudo, durante o levantamento dos dados empíricos desta pesquisa, percebemos que embora haja uma **intensificação coletiva** significativa dentro do trabalho docente, as escolhas pessoais do professor dentro de suas

perspectivas, no que tange à sua carreira, promovem o que vamos chamar aqui de **intensificação individual**.

Partimos do pressuposto inicial de que cada professor, de maneira singular, organiza e realiza escolhas no que tange à esfera do seu trabalho, com base em desejos e expectativas contidas na esfera privada, a começar pela escolha da profissão docente. Tais escolhas estão relacionadas ao momento da carreira, às condições pessoais, às necessidades particulares com relação aos aspectos financeiros ou ao desejo de reconhecimento na área eleita. Queremos dizer que, para analisar a intensificação, é preciso lançar um olhar para as questões mais gerais, mas também realizar uma microanálise do cotidiano de cada professor, a fim de compreender o que o leva a fazer determinadas escolhas profissionais e quais os impactos destas escolhas naquilo que entendemos por intensificação. Para Rosso (2008, p. 106), “o problema que se coloca nesse momento é como interpretar um processo de intensificação em curso, não único, nem homogêneo e sim diferenciado por ramo de atividade”. Ainda, segundo Rosso (2008), é necessário considerar, na análise da intensificação, as condições objetivas de trabalho, as relações de cooperação entre os trabalhadores: relações entre os pares, o compartilhamento de conhecimento entre os trabalhadores e as relações familiares, grupais e sociais que acompanham o trabalhador no seu cotidiano e refletem no espaço do trabalho e de não trabalho, no tempo de trabalho e de não trabalho, como potencialidades ou como problemas. Nesse sentido, é o trabalhador em sua totalidade de pessoa humana que desenvolve a atividade (DAL ROSSO, 2008, p. 21).

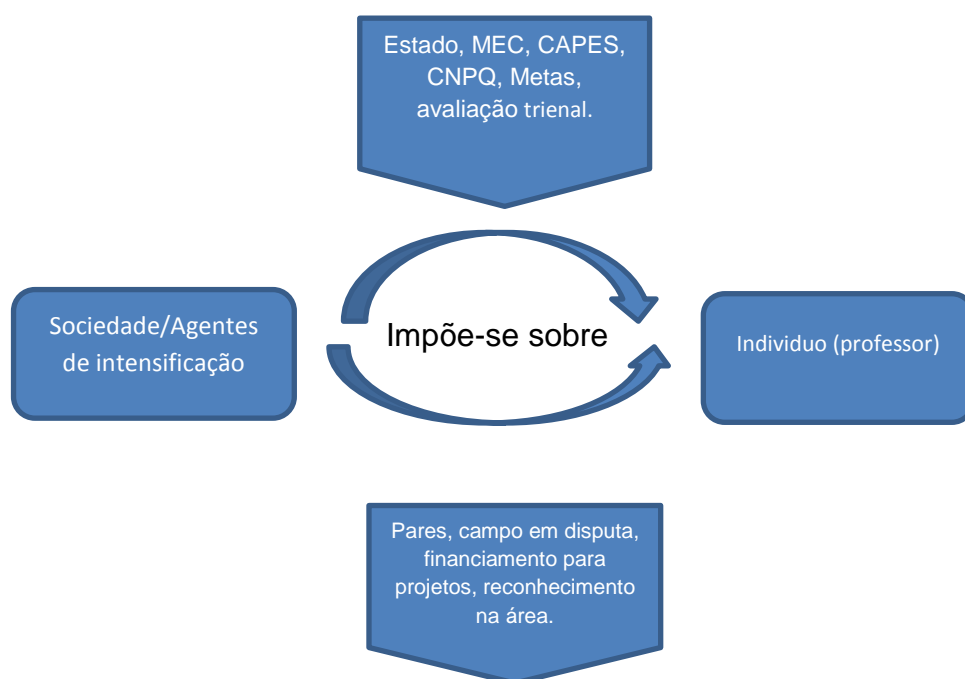
Sabemos que as atividades que envolvem a carreira de um docente de ensino superior público contemplam, como já mencionado, atividades de docência, pesquisa, extensão e gestão, estas contidas em lei como obrigatórias. Porém, o universo acadêmico apresenta outras possibilidades de atividades que implicam num conjunto de tarefas que estes docentes estão envolvidos e que são múltiplas.

Quando se trata de plano de carreira, segundo Sennet (2012), vale pensar que a ética do trabalho na atualidade é muito contestada porque seus pressupostos se originam da profundidade da experiência profissional, por

meio da autodisciplina e do valor de satisfação, que muitas vezes é adiada em detrimento da intensificação, flexibilização das tarefas ou em virtude das duas primeiras, e da precarização do ofício do docente. Contudo, quando a satisfação é adiada, por qualquer motivo, perde seu valor e se torna insatisfatório trabalhar arduamente por muito tempo, sem o que chamaremos aqui de reconhecimento.

Quanto ao professor universitário, a categoria do reconhecimento talvez seja o elemento que o induz também no plano individual, a trabalhar de modo mais intenso. As categorizações e discussões em Marx a respeito do individual *versus* coletivo talvez nos permitam analisar este fenômeno no que tange aos professores; observemos o diagrama abaixo.

FIGURA 7 - DIAGRAMA SOCIEDADE X INDIVÍDUO (ABORDAGEM MARXISTA)



FONTE: Pesquisa de Campos, 2012-2014. Elaboração própria.

Na visão dialética de Marx, indivíduo e sociedade - sendo o homem produto da sociedade - na relação do professor com os agentes de sua intensificação, as escolhas do professor podem parecer, em um primeiro momento, um ato individual. Porém, ao analisarmos o conjunto de elementos

que o envolve, não é. Esse professor “opta” aparentemente/individualmente, pela autointensificação quando elege atividades que não são obrigatórias. Mas isso se deve, inicialmente, a uma necessidade dele que vem do externo - o reconhecimento social. Num segundo plano, o professor também sofre pressão dos agentes de intensificação, que pode ser em âmbito governamental, na esfera das ações do Estado ou em âmbito local, no que tange às pressões dos pares quanto à sua posição no campo acadêmico.

Sendo assim, as múltiplas possibilidades de análise da intensificação nos provocaram a refletir em que medida haveria a necessidade de pensarmos um tipo ideal de professor, partindo da perspectiva da ação coletiva e individual, para então mensurarmos os processos de intensificação ocorridos no cotidiano e na organização do trabalho dos professores participantes da pesquisa. Para Lebaron (2009), a ação individual e a ação humana se apresentam sempre em determinado sentido, individual, composta especificamente de singularidades. Isso não significa que essa ação individual não dependa:

De diversas operações, das condições sociais, que se traduzem principalmente sob a forma de limitações. Estas podem ser externas, como as limitações físicas, de espaço, ou interiorizadas sob a forma de condicionamentos (para agir, pensar ou sentir de determinada forma). Max Weber distingue diferentes tipos de ações individuais em função do sentido subjetivo que lhes é atribuído pelos atores: a ação racional referente a fins (relacionamento explícito de meios e fins); a ação racional referente a valores (crença no valor incondicional de um comportamento, a ação “afetiva” (emocional), a ação tradicional (baseada nos costumes). (LEBARON, 2009, p. 9).

Essa racionalidade que significa designar “uma característica da ação humana, a procura consciente de um determinado fim” (LEBARON, 2009, p.115), justifica, no caso desta análise, que para cada escolha profissional realizada pelos professores há uma intenção, mesmo subjetiva, de atender as exigências do campo acadêmico, que conforme já explanado, estabelecem regras próprias e peculiares de funcionamento, neste tempo e em outros tempos históricos.

Essa perspectiva e a análise das atividades baseadas em um depoimento específico permitiram-nos refletir sobre a heterogeneidade entre os

professores e as peculiaridades de cada história de vida. Os professores participantes da pesquisa entraram na universidade em três períodos distintos e significativos da história, no tocante às transformações sócio-políticas e econômicas do país e às transformações em âmbito global da organização do trabalho. Aqueles que entraram no final da década de 1970 e durante a década de 1980 têm percepções a respeito da universidade que são amparadas pela vivência dentro da própria universidade. Os docentes que entraram na década de 1990 participaram de grandes transformações da universidade brasileira, porém, não vivenciaram como docentes a universidade da década de 1980 e por isso, assim como os professores que entraram na década de 2000, eles têm um retrato do que foi a universidade em períodos anteriores, porém não a vivência do que ocorreu naqueles períodos. Queremos dizer com isso que todas as transformações, às quais o trabalho docente se submeteu, foram sentidas de maneira individual e singular, por parte dos professores.

Por isso, consideramos a intensificação como um paradoxo; os elementos mais difíceis de mensuração são, justamente, as diferentes percepções de tempo e espaço e as diferentes vivências. Há também que considerar que os professores das gerações mais antigas, ao detalharem seu cotidiano e suas atividades, ressignificam sua história a partir das percepções da atualidade e compreendem que a intensificação se torna ainda mais complexa.

Em contrapartida, aqueles que entraram mais recentemente na universidade e se depararam com uma realidade amplamente intensificada, não conseguem mensurar o trabalho na universidade em período anterior à sua entrada, pois suas percepções são apenas retratos da história. Por isso, talvez seja difícil para este professor identificar no cotidiano aquilo que é pertencente ao campo acadêmico enquanto forma, regra e *modus operandi*, e diferenciá-los dos processos de intensificação atuais. O elemento da análise geracional não é o foco da presente tese, porém aponta para alguns aspectos que clareiam nossas reflexões a respeito dos diferentes processos de intensificação, bem como as percepções dos docentes, inclusive numa agenda global, como é

possível analisar no depoimento de um professor de universidade portuguesa, como segue:

Como que eu convivo com o trabalho? Convivo relativamente bem, pois as possibilidades fixam-se mais; apesar deste enorme trabalho é isso que eu gosto de fazer agora, eu sinto muito a minha situação, muitas coisas que eu já não preciso mais para a carreira, convites que não preciso aceitar, mas acho que para a geração mais nova de colegas as coisas estão muito difíceis, porque eles precisam fazer muito investimento na carreira, em investigação, na docência, têm que acompanhar os estudantes de perto, muitas vezes acompanhar o trabalho, se desejam que estes estudantes cresçam como pesquisadores precisam aceitar fazer parte de cargos como a coordenação de um curso, de um núcleo de pesquisa, têm que fazer a extensão; são pessoas que têm suas carreiras e têm que fazer isso; a vida dos colegas mais jovens é muito difícil, e a minha situação é favorável, pois não tenho mais filhos em casa para criar, tenho disponibilidade, já estes colegas têm uma família em crescimento, contato com filhos, escreve-se menos, às vezes escrevem e não têm tempo para publicar. (Professor, D.E., Portugal).

A questão geracional, portanto, aparece e nos permite - por meio do depoimento de um professor que já tem sua carreira consolidada - analisar as dificuldades daqueles que estão em início de carreira. Ou seja, os professores jovens que adentram a carreira se deparam com uma gama de tarefas, atividades, visto que estão na fase de buscar reconhecimento, na construção da própria carreira. Outro professor destaca que a profissão de ensino superior é:

Uma profissão que se aprende fazendo, não é uma profissão que se aprende na universidade; sempre foi muito de se aprender a fazer com os mais velhos, obviamente que isto traz uma questão de certa dependência das pessoas mais jovens com relação aos professores mais experientes e a universidade sempre foi marcada ao longo da sua história por estes laços de dependência dos mais jovens em relação aos mais velhos. Eu acho que hoje isso é um lado bom, as pessoas trabalham mais livremente, são mais autônomas para defender suas agendas de pesquisa, são mais livres para trabalhar sobre suas perspectivas, de acordo com seus gostos, de acordo com o que são as suas aspirações. Mas, por outro lado, as instituições perderam o que seria uma perspectiva institucional, ou seja, eu acho que falta muito a autonomia, porém há um lado negativo da autonomia, ou seja, ela permite que os professores fiquem muitas vezes nessa relação consigo próprio ou com as metas de produção e com os números dos indicadores. (Professor, D. E, Portugal).

Se os desafios são maiores para os professores jovens, por outro lado há possibilidade de um desenvolvimento mais autônomo. Como destaca o

entrevistado, se no passado os professores jovens dependiam mais da experiência dos mais velhos - não que isso tenha desaparecido - agora há possibilidades de um trabalho (ou agenda de pesquisa) mais “autônomo”. O outro lado disso destaca o entrevistado, talvez seja certo “enfraquecimento” da universidade enquanto instituição, questão que não pretendemos aprofundar na presente tese.

Por fim, dentro das configurações da diversidade de perfis docentes deparamo-nos com os professores que dentro do campo acadêmico são agentes que ditam as regras do campo, na medida em que são referência na produção em termos quantitativos e qualitativos. Para estes professores as percepções de intensificação também se diferem dos demais, pois dependem da infraestrutura que têm para manterem os índices de produção e das bolsas de financiamento disponíveis para grupos de pesquisa e estudos, entre outros elementos.

Veremos adiante, no Capítulo V, de que maneira os elementos como a autonomia, a autointensificação e o reconhecimento do trabalho implicam no cotidiano do professor que é desafiado, todo o momento, a produzir, seja por meio de pesquisas, artigos ou novos cargos que ocupa. Apresentamos, por meio do relato das atividades dos professores, em que medida os processos de intensificação se apresentam na organização do trabalho desse profissional, na realidade da Universidade Federal do Paraná.

CAPÍTULO 5 – O PARADOXO DA INTENSIFICAÇÃO: UMA ANÁLISE DO COTIDIANO DO TRABALHO DOCENTE NA UFPR

“Quando eu vim pra universidade, eu nunca pensei em ocupar cargo nenhum, eu queria ser professora, pesquisadora, dar aula; acreditava que pela universidade eu poderia ajudar os movimentos sociais, poderia ajudar a questão da transformação, sempre acreditei nisso e de certa forma nos meus primeiros 10 anos na universidade eu trabalhei muito nisso; depois eu fui para a gestão, o que não estava previsto no meu projeto inicial, e olhando pra trás nesses 22 anos eu acho que eu fiz a melhor coisa que eu poderia fazer na minha vida”. (Professora, D.E., ano de entrada: 1991).

Neste capítulo de análise do campo empírico objetivamos estudar as configurações do trabalho docente a partir das vivências dos professores no que tange ao cotidiano na universidade. Acompanhamos ao longo da tese que, nos diferentes períodos históricos da existência da universidade, a ampliação do número de atividades foi elemento recorrente. A ideia de campo acadêmico, dinâmico, transformado e reorganizado nos permitiu pensar a respeito das atividades permanentes e daquelas que foram sendo inseridas, seja por uma característica própria da carreira, que exige não só amplo esforço físico e emocional dos seus trabalhadores, mas principalmente, pelo elevado esforço intelectual despendido em cada nova atividade. Embora a carreira tenha uma base técnica, como pudemos ver, a cada momento histórico da universidade, é possível perceber o aumento ou a inserção de novas atividades e esse é um dos motivos que a torna complexa.

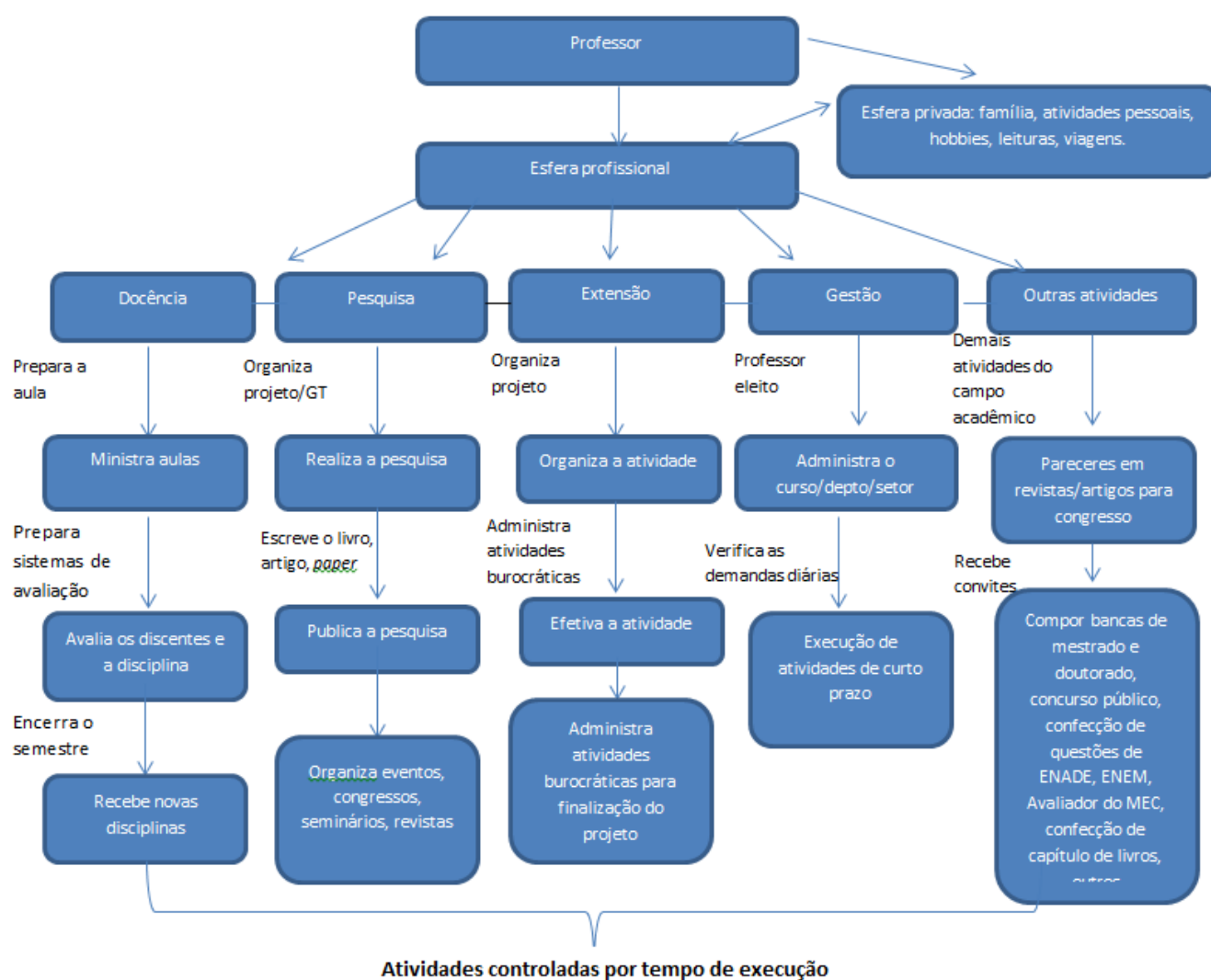
O breve percurso histórico nos permitiu analisar, grosso modo, que houve uma ampliação das atividades exercidas pelos professores. Se na Idade Média a atividade principal foi a docência, com uma organização própria daquele período, na Idade Moderna, observamos a leve inserção da pesquisa e de algumas funções de representatividades dentro da universidade. Nos Séculos XIX e XX, podemos dizer que algumas atividades realizadas pelos professores a legitimam como carreira. Ou seja, a docência, a pesquisa e a participação em cargos administrativos passam a ser atividades obrigatórias, somando-se a elas inúmeras outras atividades, como veremos adiante.

O trabalho do professor sempre exigiu certa intensidade na medida em que, ao executar suas atividades relacionadas à docência, pesquisa, extensão ou gestão, houve um dispêndio de esforço intelectual/mental, físico e emocional. Porém, é pela via da ampliação dos tipos de atividades, que somos levados a considerar em um processo de intensificação. Entendemos, no entanto, que as transformações no campo acadêmico, dentro de um processo histórico, influenciadas por uma dinâmica que atinge toda a sociedade, não pode ser vista como uma situação que se apresenta apenas como um retrato isolado ou mesmo um fenômeno único para esse tipo de atividade ou exclusiva desse tipo de trabalhador.

Nosso enfoque, contudo, é a ampliação das atividades docentes que, como constatamos, na categoria docente não são homogêneas. Embora o campo acadêmico apresente alguns elementos de intensificação coletiva e uniforme, cada professor de universidade pública, dentro da sua realidade cotidiana, apresenta uma intensificação individual que é muito singular, na medida em que as atividades são próprias de cada área e de cada realidade da organização do trabalho. Com este intuito, procuramos destacar neste capítulo, por meio da análise de conteúdo das entrevistas, de que maneira os professores percebem os processos de intensificação e suas singularidades.

Começamos analisando as atividades visíveis e as atividades invisíveis. Consideramos como primeiras as atividades obrigatórias, que pontuam para a progressão dos professores. E, como segundas, aquelas que fazem parte dos caminhos percorridos para que as atividades principais sejam realizadas, porém não são vistas, nem pontuadas. Destarte, consideramos também, na segunda possibilidade, as atividades pertencentes ao campo acadêmico, que fazem parte do trabalho do professor, mas que também são invisíveis. Com o intuito de ilustrarmos as reflexões que seguem, apresentamos inicialmente um mapa conceitual das atividades dos professores:

FIGURA 8-MAPA CONCEITUAL DAS ATIVIDADES-FIM E ATIVIDADES-MEIO DO TRABALHO DOCENTE



FONTE: Pesquisa de campo. Elaboração própria.

A partir da figura acima podemos visualizar que entre a realização de uma atividade e outra há um percurso, que a seguir chamaremos de atividades invisíveis. Essas atividades são aquelas que são realizadas e nem sempre são vistas, mas que somadas à carga horária total de trabalho adicionam mais trabalho ao conjunto de atividades que dão corpo ao processo de intensificação.

5.1 ENTRE O VISÍVEL E O INVISÍVEL: O PERCURSO ATÉ A ATIVIDADE-FIM

Sabemos que o trabalho docente teve a partir dos últimos vinte anos do Século XX e início do XXI, mudanças significativas no que se refere ao aumento de atividades, encurtamento dos prazos, múltiplos projetos, etc. Consideramos que a utilização das novas tecnologias intensificou as possibilidades de atuação deste profissional, seja na docência (atividades referentes ao ensino), seja na pesquisa – projetos e propostas de financiamento de agências de fomento, extensão ou gestão (atividades de coordenação de curso e/ou projetos de extensão, comissões, comitês, colegiados, diretorias de setores ou chefias de departamentos), entre outros. Este conjunto de atividades contempla uma gama de ações que nem sempre são computadas e que ultrapassam a carga horária de ensino ou a jornada atribuída ao docente. São atividades que se configuram como um trabalho invisível, tais como aquelas de leitura, produção de textos, articulações em rede, etc.

Quando apresentamos a ideia de atividades visíveis (computadas) e invisíveis (não computadas) pensamos em duas situações em específico: a primeira é com relação ao PIT – Plano Individual de Trabalho, documento interno da universidade que tem por finalidade formalizar as atividades que serão realizadas pelo docente ao longo do semestre, com base na carga horária de sala de aula atribuída e cargos ou projetos assumidos. A segunda situação é a progressão que, conforme já foi visto, estabelece categorias a serem pontuadas pelo docente, com base nas atividades realizadas no biênio.

Ocorre que, tanto na primeira situação, quanto na segunda, os professores entrevistados apresentam insatisfação; no caso da primeira - situação do PIT - os professores apresentam dificuldades em preencher 40 horas pertinentes ao seu regime de trabalho de dedicação exclusiva, pois, segundo depoimento dos docentes, a carga de trabalho realizada na semana ultrapassa a carga horária permitida para preenchimento do documento. Aqui vale uma ressalva de que inclusive os professores entrevistados, que estão em

regime de 20 horas, chegam a trabalhar 40 horas ao longo da semana dentro da universidade, conforme depoimentos:

PIT é um documento que eu acho um absurdo aqui. Se você puser tudo que você faz naquele PIT, lógico que ultrapassa 40 horas semanais. Você não se dedica assim, não tem um cronômetro. Você está resolvendo várias coisas ao mesmo tempo. (Professor, D.E., ano de entrada: 1999).

É, na verdade, o meu envolvimento. Acho que é uma característica muito minha. Eu vou me envolvendo e, quando vejo, já assumi mais coisas do que na verdade eu poderia dar conta. Então eu ganhava por 20 horas, mas acabava trabalhando por 40. (Professora, D.E., ano de entrada: 1988).

O preenchimento do PIT acaba caindo em desuso, pois os professores logo percebem que suas atividades efetivamente projetadas e realizadas ultrapassam as 40h, mas por uma questão de exigência e forma deste documento, devem suprimir algumas atividades. Entre outras, as atividades de preparo das aulas, acesso aos sistemas informacionais, que muitas vezes tomam muito mais tempo do que deveriam, caso houvesse melhor suporte para essas atividades. Ainda, a orientação de alunos para além dos horários previstos, entre outras.

Nesse sentido, a insatisfação está em se trabalhar mais do que se pode computar. A outra questão envolve as progressões que, por fixar categorias para pontuação docente, acaba por excluir atividades que estão presentes no cotidiano dos professores e pertencem à organização do trabalho docente. Segundo Mancebo (2011), essas atividades também compreendem:

O incremento da participação docente em órgãos colegiados, conselhos e comissões; o tempo despendido para as atividades envolvidas na captação de recursos, na emissão de pareceres feitos diretamente, via eletrônica, com agências de fomento ou com revistas, bem como o empenho exigido para a alimentação de inúmeros sistemas de avaliação, muitos dos quais *on-line*. (MANCEBO, 2011, p.74).

As atividades computadas (para o PIT ou para a progressão) são aquelas que compõem a ficha, são as previstas possíveis. Há, no entanto, aquelas atividades que não são computadas, mas que são realizadas pelo docente e denominadas, por nós, como invisíveis. É o caso, por exemplo, do atendimento de alunos por e-mail, as correções recorrentes de trabalhos, as muitas revisões de teses, dissertações e monografias, o preenchimento de formulários *on-line*, prestação de contas de qualquer atividade que envolva recursos, seja no âmbito da universidade, seja nas agências de fomento, tempos despendido em contatos com pesquisadores, instituições e outros.

As atividades computadas e as não computadas estão presentes na docência, extensão, pesquisa, gestão e, ainda, em outras atividades relacionadas ao campo acadêmico, como podemos observar no quadro 22:

QUADRO 22-ATIVIDADES VISÍVEIS (COMPUTADAS) E INVISÍVEIS RELACIONADAS À DOCÊNCIA/ENSINO

Atividades visíveis (computadas)	Outras atividades realizadas segundo entrevistas
Docência em curso de graduação (hora-aula média semanal no interstício)	Organização do plano de ensino
Docência sem remuneração específica em curso de pós-graduação lato e stricto sensu da UFPR (hora-aula média semanal no interstício)	Leituras relacionadas à disciplina
Estágio supervisionado obrigatório hora-aula média - supervisão direta - supervisão semidireta - supervisão indireta	Digitalização de material para fornecer aos alunos
	Atendimento de alunos por e-mail
	Atendimento de alunos fora de sala de aula
	Debates entre colegas a respeito de disciplinas da mesma linha
	Elaboração e correção de avaliações bimestrais
	Visitas ao local de estágio
	Montagem de equipamento para utilização em aula (data show, multimídia e outros), transporte e guarda dos mesmos.

	Preparo do plano de ensino semestral
	Escolha da bibliografia básica e complementar e atualizações, quando houver
	Preparo de trabalhos, seminário, avaliação e correção

FONTE: Pesquisa de Campo (2012/2013/2014). Elaboração própria.

Com relação às atividades relacionadas à docência, podemos perceber que o número de atividades realizadas são superiores em 100% com relação às atividades que são computadas, tanto para as progressões quanto para registro em PIT. Queremos demonstrar, com isso, que a atividade de docência exige dos professores uma carga horária de trabalho que excede o tempo despendido em sala de aula e este também é um dos elementos que promovem a intensificação e torna invisível parte do trabalho docente. Se voltarmos às reflexões de Rosso (2008) e Harvey (1996) a respeito da relação entre tempo-espaco e mais trabalho, veremos na realidade dos professores que há cada vez mais trabalho, para o mesmo espaco de tempo ou mais trabalho em um menor espaco de tempo. Na dinâmica do cotidiano destes professores que são comprometidos com a organização de seu trabalho, torna-se inviável deixar de atender às atividades que excedem a sala de aula apenas para cumprir com a carga horária que lhes é remunerada, como veremos na fala do professor abaixo:

É um trabalho que tem sentido para mim. Por estar ligado à formação, hoje em sala de aula eu vejo o quanto eu me preocupo com isso, a formação daqueles estudantes, com o processo de ensino-aprendizado, pensar o tempo todo como é que isso está chegando, questionar-se numa prova se todos foram mal numa questão, como é que a questão foi feita, se ela pode ter induzido ao erro ou o quanto eu não trabalhei aquele conteúdo, por mais que eu saiba que, às vezes, o aluno chega com alguma dificuldade de leitura e entendimento, e como eu posso potencializar isso (...) meu fazer está sempre permeado por isso. (Professor, 20 horas, ano de entrada: 2009).

O processo de intensificação do trabalho não significa necessariamente sofrimento, visto que os professores veem sentido no trabalho. Entretanto, esse processo representa que os professores estão trabalhando mais, em menos tempo, e isso afeta a realização das atividades. O relato do professor acima

expressa uma preocupação continuada com a qualidade do ensino, principalmente da aprendizagem, e ao mesmo tempo nos apresenta uma organização do trabalho que exige do docente certa intensidade na sua realização, ou seja, um esforço mental, físico e emocional em função da própria característica da atividade docente em si.

Para além da sala de aula estão as atividades, como a extensão, que é uma das dimensões da universidade. Para a organização dos projetos de extensão os professores também passam por atividades que são computadas e muitas outras que estão inclusas no processo de realização deste tipo de atividade, porém não são relatadas em nenhum documento.

QUADRO 23-ATIVIDADES VISÍVEIS (COMPUTADAS) E INVISÍVEIS RELACIONADAS À EXTENSÃO

Atividades computadas	Outras atividades realizadas segundo entrevistas
Coordenação e execução de Programa/projetos de extensão registrados, mediante relatório atualizado (por ano de exercício).	Elaborar o projeto de extensão ou evento ou atividades práticas
Participação em programas/projetos de extensão (por ano de exercício)	Apresentar para colegiado de curso para aprovação
Coordenador de curso de extensão	Inscrições dos alunos para participação no projeto/curso.
Ministrante de curso de extensão	Com esta lista, inserir o projeto no SIGEU – Sistema Integrado de Gerenciamento Eletrônico Unificado para apreciação e cada em detalhes quem é o coordenador e o supervisor do projeto
Ministrante de curso de aperfeiçoamento sem remuneração específica	Após análise de uma comissão o projeto poderá ou não ser realizado
	Parecerista da PROEC/ Comitê de extensão
	Após conferência submeter novamente o projeto ao sistema
	Execução da atividade seja projeto, evento ou atividade prática
	Cadastrar no sistema SIGEU as pessoas que efetivamente participaram da atividade
	Emissão dos certificados

FONTE: Pesquisa de Campo (2012/2013/2014). Elaboração própria.

Pensando no processo de intensificação e na intensidade do trabalho, aqui percebemos mais uma atividade que despende de seu organizador um amplo conjunto de tarefas, consideradas atividades-meio e que se sobrepõem à atividade-fim em si, que geralmente é a realização de um curso ou um projeto de extensão. As atividades de gestão além de complexas exigem um conjunto de atividades extras correlacionadas a cada atividade principal realizada.

QUADRO 24-ATIVIDADES VISÍVEIS (COMPUTADAS) E INVISÍVEIS RELACIONADAS À GESTÃO

Atividades visíveis (computadas) para gestão	Outras atividades realizadas segundo entrevistas
Diretor de setor	Calendário acadêmico Burocracias Elaboração das diversas atividades do curso Agenda fixa Atendimento a alunos Atendimento aos professores Atendimento ao público em geral Conhecimento e estudos de legislações pertinentes ao curso ENADE SESU PROVAR VESTIBULAR Participação em feira de cursos Reuniões de colegiado Reuniões setoriais Responder e-mails, etc.
Chefe de departamento	
Coordenador de curso (graduação ou pós-graduação) stricto sensu	
Vice-coordenador de curso (graduação ou pós-graduação) stricto sensu	
Coordenador de Curso de Especialização lato sensu (não remunerado)	
Comissões em geral	
Membro de colegiado de curso de graduação ou pós-graduação	
Membro de Comitê de pesquisa, extensão, estágio ou ética em pesquisa.	
Membro de comitê assessor de pesquisa e/ou extensão	
Membro de comitê de usuários de bibliotecas	
Membro de comitê editorial de publicação indexada	
Coordenador de Comitê de pesquisa, extensão, estágio ou ética em pesquisa	
Membro de comissão organizadora de congresso, seminário, simpósio, jornada, encontro	
Membro do núcleo de concurso (NC-UFPR)	
Membro de banca de seleção de bolsistas	

FONTE: Pesquisa de Campo (2012/2013/2014). Elaboração própria.

Descrevemos apenas as funções de gestão que apareceram entre os entrevistados, pois a intenção aqui é compreendermos como se dá o processo de intensificação dentro destas atividades contempladas na realidade ou no cotidiano dos sujeitos da pesquisa.

Para além das possibilidades de gestão dentro da universidade, nossa pesquisa de campo demonstrou que as atividades relacionadas à publicação de artigos, livros e grupos de pesquisa são latentes no cotidiano dos professores e, embora os docentes, na grande maioria, tenham optado pela universidade pública com o intuito de se dedicarem ao ensino e à pesquisa, as inúmeras atividades que envolvem e as metas para produção fazem da pesquisa um elemento de ampliação das exigências do trabalho docente. Para compreendermos melhor, descrevemos entre as atividades de pesquisa, a partir dos depoimentos dos professores, aquelas que são pontuadas dentro da universidade e as demais atividades que estão interligadas ao desenvolvimento de pesquisa dentro do processo, mas não são computadas. São aquelas atividades invisíveis.

QUADRO 25-ATIVIDADES VISÍVEIS (COMPUTADAS) E INVISÍVEIS RELACIONADAS À PESQUISA

Atividades computadas	Outras atividades realizadas segundo entrevistas
Coordenação e execução de projeto de pesquisa registrado	Elaborar projeto de pesquisa/realizar pesquisa
Coordenação de grupo de pesquisa registrado na UFPR e certificado no diretório de grupos de pesquisa no CNPQ	Buscar financiamento para projeto de pesquisa
	Desenvolver a pesquisa
	Elaborar recorte de referencial teórico
	Criar estratégias para elaboração do campo empírico/ Coordenar a equipe de pesquisa.
Membro de grupo de pesquisa registrado na UFPR e certificado no diretório de grupos de pesquisa do CNPQ	Cadastrar projeto de pesquisa em órgãos oficiais de registro. Participar das reuniões, seminários e eventos
Bolsa de produtividade em pesquisa	Divulgar o grupo de pesquisa para os alunos
	Fazer a seleção e cronograma de acompanhamento
	Coordenar reuniões e pesquisar/escrever e publicar artigos, <i>papers</i> , livros ou capítulos de livros.
	Elaborar artigos para demonstração de resultados
	Submeter para eventos da área
	Solicitar recursos para estudantes e/ou professores para participação em eventos

FONTE: Pesquisa de Campo (2012/2013/2014). Elaboração própria.

Para compreendermos o processo de intensificação individual partimos do pressuposto que, a partir do momento em que o professor assume determinada atividade, há um conjunto de tarefas que é fundamental para que seu projeto de pesquisa ou outros projetos não sejam “engavetados”. Para tal, é preciso se estruturar e ser estratégico no que tange aos prazos, projetos, bolsas, financiamentos, para então poder, dentro do prazo de dois anos que geralmente é estabelecido para o desenvolvimento de uma pesquisa, concluí-la e submeter os resultados para publicação. A própria atividade de publicação e divulgação envolve inúmeras tarefas que se somam ao trabalho dos professores.

Ocorre que os professores como observamos, não se dedicam exclusivamente à pesquisa. Existem outras atividades que compõem seu trabalho e que exigem cada vez mais esforço físico, mental e emocional. O conjunto destas atividades, que ocorrem geralmente ao mesmo tempo e em um curto espaço de tempo, é que gera um processo que estamos chamando ao longo da tese de intensificação do trabalho. Há que se destacar que o campo acadêmico exige deste trabalhador que esteja envolvido não só com as atividades pertinentes à universidade a qual está vinculado, mas também o envolvimento em outras atividades que ultrapassam os muros da universidade e que, em alguns casos, trazem uma determinada mobilidade territorial ao trabalhador, como professores que se tornam avaliadores do Ministério da Educação e Cultura, por exemplo, e que viajam pelo país avaliando cursos e instituições. Ou, em outro exemplo, professores que são convidados para bancas de mestrado e doutorado em outros estados que não aquele de sua residência. Também destacamos outras atividades que apareceram ao longo das entrevistas relacionadas ao campo acadêmico.

QUADRO 26-OUTRAS ATIVIDADES RELACIONADAS AO CAMPO ACADÊMICO

Outras atividades realizadas segundo entrevistas
Parecerista de revista
Participação em eventos da área
Mesas de debates, mesas redondas
Palestras dentro e fora da universidade de origem
Participação em bancas de concursos, bancas de TCC, dissertação ou tese.
Atividades junto ao Ministério da Educação (consultorias)
Elaboração de questões para: concursos públicos, ENADE, ENEM, vestibular
Participação em programas do governo estadual
Representante e parecerista de projetos nas instituições de fomento

FONTE: Pesquisa de Campo (2012/2013/2014). Elaboração própria.

A multiplicidade de atividades dentro da profissão docente é uma constante. A cada período histórico, um novo conjunto de atividades foi atribuído e somado às atividades consideradas como a base técnica da profissão. Como exemplo dessa ampliação nos anos recentes, temos as atividades mediadas pelo uso de computadores e sistemas informacionais, como já destacamos anteriormente. As transformações do trabalho e as reconfigurações de sua organização fazem com que os professores percebam que cada vez mais o número de atividades com as quais estão envolvidos aumenta. Para analisar/identificar essas percepções, perguntamos aos professores entrevistados a respeito da flexibilização das atividades, como veremos a seguir.

5.2 - A FLEXIBILIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

A flexibilização do trabalho ou a flexibilização dos tipos¹⁵ de atividades – entendidas como todas as atribuições - desenvolvidas pelos professores foi diagnosticada a partir dos relatos dos entrevistados. Acreditamos que a ampliação dos tipos de atividades é um dos fatores importantes para analisar o que leva à intensificação e, possivelmente, uma consequente precariedade de algumas atividades. O grupo de professores que participou da pesquisa, bem como os currículos *Lattes* analisados de professores da mesma instituição, contemplou docentes que entraram na universidade em três décadas

¹⁵Entendemos por tipo de atividade todas as atribuições desenvolvidas pelos professores dentro das 4 categorias de trabalho: ensino, pesquisa, extensão e gestão, e seus desdobramentos.

relevantes no que se refere às principais transformações da universidade pública brasileira, ou seja: 1980, 1990 e 2000. Dividimos a análise dos relatos por década para visualizar se e como ao longo das décadas houve ou não ampliação do número e tipo de atividades docentes e como os professores perceberam este processo dentro da organização do próprio trabalho.

QUADRO 27-SÍNTESE DA EVOLUÇÃO DOS TIPOS DE ATIVIDADES REALIZADAS ENTRE AS DÉCADAS DE 1980 E 2000

Década	Atividades existentes em 1980	Novas atividades incluídas na década de 1990	Novas atividades incluídas na década de 2000
1980 – 2000	Docência: preparo das aulas, solicitação de periódicos internacionais junto à biblioteca, uso de laboratórios.	Docência: preparo das aulas, solicitação de periódicos internacionais junto à biblioteca, uso de laboratórios + Disponibilizar on-line (por e-mail)	Docência: preparo das aulas, solicitação de periódicos internacionais junto à biblioteca, uso de laboratórios + Disponibilizar on-line (por e-mail) + Responder e-mails, orientações on-line, acrescidos das atividades de base técnica.
	Extensão: palestras promovidas para a comunidade, projetos de extensão sem uso de ferramental informatizado.	Extensão: palestras promovidas para a comunidade, projetos de extensão sem uso de ferramental informatizado + Palestras promovidas para a comunidade, projetos de extensão com uso de ferramental informatizado	Extensão: palestras promovidas para a comunidade, projetos de extensão com uso de ferramental informatizado + Preenchimento on-line de solicitação de projetos de extensão e elaboração de relatórios on-line se prestação de contas.
	Pesquisa: grupos de pesquisas individuais e coletivos com baixo índice de produção em função dos cursos de pós-graduação estar sendo criados.	Pesquisa: grupos de pesquisas individuais e coletivos; Atualizar currículo Lattes, Solicitar financiamento para pesquisa por meio de sistemas informacionais oficiais.	Pesquisa: grupos de pesquisas individuais e coletivos; Atualizar currículo Lattes, Solicitar financiamento para pesquisa por meio de sistemas informacionais oficiais. + Atualizar currículo Lattes,

			Solicitar financiamento para pesquisa por meio de sistemas informacionais oficiais, Parecer para instituições financiadoras (Fundação Araucária, FAPESP, outros), Confeção de artigo
	Gestão: participação em coordenação de curso ou outros cargos.	Gestão: participação em coordenação de curso e tomadas de decisão em outras instâncias da universidade.	Gestão: participação em coordenação de curso e tomadas de decisão em outras instâncias da universidade. + Atuar como membro de comissões, em coordenações de cursos, departamento, setor, solicitação de recursos.
	Outras atividades: alguns relatos de participação em bancas. Porém, baixa produção externa à universidade.	Outras atividades: Elaboração de questões para concurso público, Escolha e agendamento para visita técnica	Outras atividades: Elaboração de questões para concurso público, Escolha e agendamento para visita técnica + Avaliação de material didático (como colaborador do MEC), Avaliação de cursos de graduação (como colaborador do MEC), Elaboração de questões para ENEM/ENAD/outras avaliações específicas, Parecer para revista científica, Parecer para Guia do Estudante, Tradução de Resumo de artigo ou dissertação

FONTE: Pesquisa de campo 2012, 2013, 2014. Elaboração própria.

Como podemos ver, no quadro 27, o conjunto de atividades dos professores se amplia em função de novas demandas que surgem na área docente. Desta forma, há uma linha crescente no conjunto de atividades desenvolvidas e que estão diretamente ligadas ao crescimento da universidade, bem como ao crescimento dos próprios cursos que constituíram

seus programas de pós-graduação no final da década de 1980, início de 1990, por exemplo. Outro fator relevante é que alguns professores entraram na universidade no início ou durante a década de 1980 como graduados, especialistas ou mestres, e aprimoraram seus estudos ao longo desta década e da década de 1990; desta forma, quanto maior a titulação, maior o número de atividades realizadas, principalmente em função da atuação na pós-graduação. Vale observar que durante a década de 1980 o número de atividades desenvolvidas era menor, como se pode identificar na fala dos entrevistados:

“No começo, quando nós entramos, só tinha graduação (...); primeiro começou a ter especialização, depois de um tempo que teve experiência com especialização, abriu o mestrado.” (Professor, D.E., ano de entrada: 1993).

“A Universidade, na época, deixava você entrar sem mestrado ou doutorado, eu nem tinha mestrado. A iniciativa privada não exige isso de você. Embora eu quisesse fazer, nunca tinha conseguido. E aí, o que acontece? Entrei como professora auxiliar, 20 horas. Na época eu optei por isso porque eu tinha crianças e eu queria me dedicar um tempo a eles. Mais tarde eu comecei a me envolver demais e percebi que, na verdade, eu só tinha 20 horas, mas trabalhava por 40 ou mais.” (Professora, D.E., ano de entrada: 1988).

Os depoimentos acima nos permitem analisar que, embora haja uma ampliação significativa das atividades docentes dentro das universidades é, também, o caso de afirmarmos que a intensificação, sob alguns aspectos, também ocorre de modo flexível. Como são atividades diferentes, elas podem não ocorrer todas ao mesmo tempo. Há descontinuidades. Por exemplo, a organização de um congresso exige intensidade no período anterior ao evento e durante o evento, porém é uma atividade de natureza descontínua. Por isso, ao analisarmos os agentes da intensificação, podemos observar os “picos” de intensidade de algumas atividades.

Podemos pensar, a princípio, em vários tipos de flexibilização e, segundo Leite (2009), o conceito flexibilização é uma expressão com grande número de características – flexibilização das jornadas de trabalho, flexibilização na possibilidade de as empresas demitirem e admitirem força de trabalho (o que não se aplica à carreira docente das IFES), flexibilização dos processos de trabalho com a integração de diferentes parcelas do trabalho,

flexibilização dos vínculos de emprego. Os tipos de flexibilização, para Krein, (2001) envolvem contratos, jornadas, tempo de trabalho:

A flexibilização, teoricamente, pode ser entendida como a possibilidade de alteração da norma como forma de ajustar as condições contratuais, por exemplo, a uma nova realidade, a partir da introdução de inovações tecnológicas, ou de processos que podem ser negociados legitimamente entre os atores sociais ou impostos pelo poder discricionário da empresa, ou ainda através da atuação do Estado. Assim, em princípio, a flexibilidade pode significar a depressão dos direitos com a finalidade de redução dos custos. Por outro lado, ela pode ser uma forma de adaptar as equipes e os processos produtivos às inovações tecnológicas ou à mudança de estratégia da empresa, investindo e capacitando os recursos humanos ou até melhorando as condições de trabalho (flexibilidade qualitativa), o que implica melhorar de forma geral as condições competitivas da empresa sem atacar, necessariamente, os direitos trabalhistas. (KREIN, 2001, p.40).

Se não podemos falar em flexibilização contratual de trabalho para os docentes, pois são estáveis (na condição de estatutários) – exceto os professores substitutos que tem contratos temporários - podemos falar em flexibilidade como condição de seu trabalho. No caso do docente universitário também identificamos processos de flexibilização das atividades, pois, inúmeros fatores como criação de programas de pós-graduação e criação de legislações contemplando obrigatoriedade de produtividade, são atividades que se refletiram e se somaram às atividades de base dos professores desta categoria (aqueles do ensino, pesquisa e extensão). Outro aspecto diz respeito à flexibilização da jornada. Trata-se de uma jornada fragmentada no tempo, na medida em que tanto as disciplinas obrigatórias, como as optativas, são oferecidas em mais de um turno e às vezes contempla os três turnos, como é possível verificar no depoimento abaixo:

De manhã e à tarde eu tenho horário. Geralmente de manhã é a partir de 9h30. Mas tem aula de manhã, aula à tarde e no semestre passado eu coloquei uma disciplina optativa à noite para meus alunos, para facilitar para eles. Mas isso não é comum. Eu só fiz para ajudar quem tem estágio, essas coisas. (Professor, D.E., ano de entrada: 1999).

A fala acima nos permite perceber uma dinâmica de trabalho que implica que o docente esteja, durante aquele semestre, nos três turnos dentro da universidade. Por outro lado, essa flexibilidade pode (ou tende a) favorecer o

docente e/ou os alunos. Ela não é necessariamente negativa. Por exemplo, quando os docentes preferem marcar suas orientações de alunos na sequência de suas aulas, para evitar deslocar-se até a Universidade em outros dias, nos quais poderá trabalhar de casa, realizando leituras, preparando suas aulas, corrigindo trabalhos ou escrevendo artigos, seu tempo e seu trabalho tendem a render mais. Percebemos também que a fragmentação da carga horária de trabalho, por um lado, promove uma situação em que o docente permanece *in loco* na universidade por mais de dois turnos sentindo-se desta forma exausto e, por outro lado, se esta fragmentação de carga horária didática implicar em deslocamentos para lugares distintos, outros *campi*, em dias diferentes da semana, seu tempo será mais facilmente desperdiçado devido aos intervalos em que permanecerá fora de seu departamento e devido ao tempo de deslocamento.

Observamos que o número de atividades se amplia conforme o professor aumenta sua titulação e seu envolvimento com as quatro categorias principais de atividades no universo acadêmico: ensino, pesquisa, gestão e extensão. Destacamos, no entanto, a percepção que os professores têm desta flexibilização e da variação do tipo de atividades por eles realizadas, que implicam em pressão por conta dos resultados a serem obtidos, como podemos observar no relato a seguir:

É essa a pressão. Você se sente pressionado porque você tem que dar boas aulas, você se sente pressionado porque você tem que acomodar esses conflitos, você se sente pressionado porque se você não fizer alguma coisa você vai para o buraco, vai estagnar. Então, se você está num programa de Pós-Graduação você tem que orientar, você tem que dar aula e você tem que produzir. É complicado ser um super-homem ou uma supermulher que vai dar conta. (Professora, D.E., ano de entrada: 1988).

Se relacionarmos a flexibilidade das atividades com a intensificação individual, perceberemos que quanto mais atividades surgem dentro do campo acadêmico como possibilidade de atuação docente, maior será o número de atividades assumidas pelos professores que estão integralmente relacionados com a realização destas atividades. Há, portanto, aqui, uma grande ambivalência, pois enquanto as atividades surgem, há sempre um grupo que

precisará assumi-las em função do outro grupo que, normalmente, não as assume. Esse conjunto de atividades que se apresenta, à primeira vista parece como escolhas do próprio docente, mas há algumas atividades por designação, ou seja, nem sempre por escolha do próprio docente. Em algumas situações haverá a abdicação de algumas atividades em função de outras, como observamos no relato seguinte.

Eu até tive apoio pra fazer o pós-doc; fui convidada para fazer o pós-doc e já tinha até o local certo na Inglaterra, mas como nesse tempo eu fui convidada pra ser coordenadora de extensão da universidade, aqui; foi bem nessa época, então, eu acabei aceitando, porque sempre, além de pesquisadora, eu sempre fui extensionista e eu fui convidada pra ser coordenadora de extensão; então eu fiquei na coordenadoria de extensão. (Professora, D.E., ano de entrada: 1982).

Aqui observamos escolhas individuais que o docente tem autonomia para fazer. Na fala acima, há uma escolha que implica assumir uma atividade e postergar outras que, nas prioridades desta entrevistada, seriam realizadas em outro momento da sua carreira. Percebemos, também, o aceite do docente por uma atividade de coordenação/gestão com caráter mais coletivo, abrindo mão, temporariamente, de um investimento em sua formação.

Isso nos leva a pensar justamente se o excesso de “tipos” de atividades exercidas pelos professores não é um dos principais fatores de intensificação do trabalho docente. Ao se sobreporem, tais atividades estariam articulando um processo de intensificação contínuo, onde o professor não reduz o número de atividades, mas apenas substitui umas pelas outras, configurando, desta forma, um processo de intensificação.

A partir do momento em que se ampliam os tipos de atividades a serem realizadas pelos docentes e que são criados critérios para a avaliação do desenvolvimento destas atividades, passamos por um processo de mais trabalho com certo grau de exigências de produtivismo. Podemos dizer que em relação ao produtivismo, se pensarmos em termos de pesquisa, por exemplo, o docente que é cobrado, quase que exclusivamente, é o da pós-graduação. O professor que atua exclusivamente na graduação, embora realize pesquisa e

se dedique à publicação de artigos e obras, não sofre sanções, tal como descredenciamento de programas, caso não produza.

Somam-se para o professor da pós-graduação as atividades obrigatórias dos programas, as exigências de produções e publicações exigidas e, ainda, a participação efetiva na graduação. Aqui, tomamos o cuidado para não fazermos generalizações, pois, com base nas entrevistas, em todos os cursos, departamentos ou setores que pudemos percorrer, ao longo do campo empírico, o relato é de que apenas parte do grupo se envolve nas atividades que exigem mais tempo e mais trabalho.

Com isso, não há como pensar a realização destas atividades sem questionarmos qual a carga horária de trabalho necessária para que este trabalhador consiga executá-las. Por isso, realizamos uma análise da carga horária de trabalho realizada pelos docentes, pensando as particularidades de cada realidade, dividindo a análise em tempo de trabalho e não trabalho como veremos a seguir.

5.3 - O TEMPO DE TRABALHO E DE NÃO TRABALHO SOB A ÓTICA DOCENTE

É por meio de um tempo acelerado que as sociedades se organizam no presente e, segundo Cardoso (2007), essa aceleração promove intervalos cada vez mais breves “sendo que essa experiência cotidiana engloba todos e ocorre em diferentes espaços sociais... Isso faz com que enquanto a rapidez e a intensidade aumentam continuamente, os horizontes temporais se restrinjam cada vez mais” (CARDOSO, 2007, p. 95).

Com isso, o trabalho também se estrutura em função do tempo e, sejam de maneira coletiva ou individual, as estratégias adotadas pelos indivíduos e organizações caminham para uma tentativa de aproveitar melhor o tempo, pensando na produtividade ou na economia do tempo. Para Cardoso (2007, p. 36) “como a duração do dia continua sendo de 24 horas aceitam-se cada vez mais atividades simultâneas, que permitem [...] tensão física e psicológica [na tentativa de] multiplicar a quantidade de tempo que cada um dispõe”.

Dessa forma, podemos dizer, pensando no trabalho dos professores participantes desta pesquisa que, embora haja um regime de trabalho pré-estabelecido relacionado diretamente com a vaga ocupada pelo professor, a autonomia que este profissional tem no que tange à organização do seu trabalho permite que a jornada seja flexível, na medida em que é o próprio docente que determina quantas horas, das 24 horas do dia, ele despenderá para realizar suas atividades que vão para além da carga horária de sala de aula. De um lado, o professor se depara com um montante de atividades, com as quais assumiu um compromisso de realização; de outro lado, o tempo para desenvolver estas atividades; dessa forma, automaticamente realiza uma distribuição das atividades com relação ao tempo disponível e é nesta divisão que este trabalhador opta, muitas vezes, por avançar mais um turno de trabalho para concluí-las e mesmo estendê-las pelos finais de semana.

Assim, com o processo do campo empírico foi possível uma aproximação com a realidade individual dos professores; cada professor, dentro da sua distribuição de carga horária de trabalho, apresentou as percepções a respeito do que ele entende por tempo de trabalho e de não trabalho dentro da sua própria vida.

Nas questões apresentadas aos docentes procuramos compreender quais as atividades que desenvolvem dentro da universidade e quais atividades são realizadas em casa. Além disso, acreditamos ser fundamental identificar o tempo que os professores despendem para as atividades que executam, como, por exemplo, a elaboração de uma aula ou a própria divisão da carga horária. No que se refere, por exemplo, àquela disposição que se encontra de certa forma regulada na universidade, o professor analisa:

Eu diria que aquela ideia de que para cada hora aula você precisa de duas horas de leitura e preparação, estas acrescidas de mais 4 horas quando o professor é inexperiente e quando ele não tem formação (referindo-se à formação pedagógica). Eu ainda me preocupei em fazer a disciplina de metodologia de ensino superior, que foi decisivo para mim, e eu acho assim, deveria ser obrigatória pra todos. Se você vai dividir, precisa ter horários que você trabalha sozinho isolado ou reuniões de trabalho. Eu sempre tive monitores pra trabalhar também, então tem que orientar esses monitores, mas é o tempo de preparação, no mínimo duas a três horas pra cada aula dada. Mesmo quando você já deu aquela aula, você tem que reler as coisas e tem que preparar. (Professor, D.E., ano de entrada: 1995).

A flexibilidade, contudo, é uma possibilidade para o docente e lhe permite combinar/ajustar as coisas do trabalho com as coisas da vida, bem como quanto tempo despenderá para a realização de cada atividade. Este é um ponto que nos permite identificar certa autonomia do trabalho do professor que desempenha conforme sua organização do trabalho e as dinâmicas de seu cotidiano na universidade. Um dos professores entrevistados demonstra a preocupação com a distribuição de seu tempo. Para ele, não trabalhar aos finais de semana significa ter que estender sua jornada no período da noite.

O curso é integral, então eu dou aulas de manhã e à tarde. Acontece, então, de eu estar de manhã e à tarde e, inclusive no final da tarde estar em supervisão ou em grupo de estudos. Eu tenho feito uma organização que é de uns meses para cá não trabalhar no final de semana; não tenho conseguido muito, mas tento me organizar porque acabava sendo muito produtivo, mas isso significa que eu não libero as minhas noites. (Professor, 20 horas, ano de entrada: 2009).

Tomando como exemplo a preparação de uma aula, um dos entrevistados revela que há diferentes tempos ou exigências de tempo, dependendo da experiência do professor e de quanto tempo a disciplina é ministrada pelo mesmo professor. Outra questão, vista nos demais depoimentos, é a cobrança do próprio docente com relação à responsabilidade no desenvolvimento de uma disciplina ou atividade relacionada à universidade. Por conta da falta de um registro fidedigno das horas despendidas para a execução de todas as atividades é que consideramos difícil mapear, exatamente, qual a carga horária efetiva que cada docente utiliza para a realização dessas atividades. Alguns professores despendem mais tempo para preparar aulas, outros têm mais dificuldades com a efetivação de suas pesquisas ou para o preparo de materiais para comissões de colegiado, por exemplo. Porém, o que é unânime nos depoimentos, é a dificuldade para separar os tempos de trabalho e não trabalho, em virtude dos espaços de trabalho e de não trabalho que também se confundem como veremos adiante.

Outra questão que aparece nos depoimentos dos docentes é que a linha entre os tempos de trabalho e de não trabalho é tênue e se torna um processo

complexo e indissociável separar esses tempos, como por exemplo, se um professor terminou seu horário de aula, mas permanece em seu gabinete para resolver outras atividades com as quais está envolvido, como uma determinada comissão de colegiado, departamental ou setorial. O fato de este professor estar presente na universidade pode implicar, também, em atendimento aos alunos, mesmo quando não está em horário de permanência para tal função, como relata o entrevistado:

“Em relação à carga horária é um pouquinho mais complicado porque o tempo que a gente fica em sala de aula é pouco até pela própria carga horária, mas o tempo todo que eu estou aqui eu recebo alunos que me perguntam, tiram dúvidas, então, a princípio, eu estou à disposição para esclarecer. Eu, trabalhando como médico dentro da universidade e estou orientando residente; junto com o residente tem um aluno do doutorado, outro do estágio curricular. Por isso, quando eu estou trabalhando como médico, examinando pacientes com o doutorando ao meu lado, eu estou ensinando para ele e para o residente da pós-graduação os procedimentos, então, a gente não consegue desvincular isso. (Professor, 40 horas, ano de entrada: 1989).

Em outro depoimento, pela função que ocupa na gestão, relata um *pool* de tarefas realizadas ao mesmo tempo. Aponta ainda que as condições de trabalho que implicam em o docente ter de levar trabalho para casa:

“Olha, a gente não tem gabinetes individuais. Então, lógico, a gente tem uma política de boa vizinhança, mas para escrever, para ficar concentrado... Mesmo no próprio trabalho da coordenação. Às vezes uma planilha que tenha que se concentrar... Ali na nossa coordenação também, se você achar importante eu posso lhe mostrar, ela é muito aberta. Tem um balcão, a mesa da secretária, um biombo baixo e já vem a mesa. Então, às vezes, as pessoas falavam comigo da porta, nem entravam. (...) Às vezes, você está no telefone ou está fazendo alguma coisa que não é legal de ser interrompido, mas não tem uma privacidade. Então, é bem difícil. Vários, vários documentos que eram muito importantes ou alguma coisa muito nova, que eu não sabia como preencher, que tinha que ler uma resolução, com certeza eu fazia em casa”. (Professor, 40 horas, ano de entrada: 2009).

Na fala do professor de medicina, este apresenta uma característica de seu cotidiano dentro da universidade em que o atendimento aos alunos fora de sala de aula é uma constante. No segundo depoimento, do professor coordenador de curso, este relata a falta de privacidade para resolver as

questões pertinentes ao trabalho de coordenação e, por não ter gabinete individual, enfrenta interrupções frequentes.

Observamos, ainda, o conflito entre as tarefas desenvolvidas na universidade por um professor que tem dois concursos com a universidade, um como médico (20 horas) e outro como professor de medicina (20 horas) ou, como em outros casos, ser contador e professor de contabilidade. Nestes casos, não são professores de dedicação exclusiva e se encontram com a carga horária de 20 horas ou 40 horas, conforme depoimento abaixo:

Minha situação é um pouquinho diferente porque eu tenho dois vínculos com a universidade. Tenho o vínculo de professor 40 horas e eu sou médico 20 horas, e por ser médico 20 horas, faço plantões. Então, absolutamente, não me afeta a vida de professor porque eu faço final de semana. Se meu salário de professor fosse similar ao que eu recebo como médico, eu estaria muito mais satisfeito, porque esses tempos eu fiz uma conta e o salário de professor representa um terço do que eu ganho como médico, referente à mesma carga horária. Uma das nossas reivindicações é que eu não deixo de ser médico para ser professor, eu estou ensinando medicina o tempo inteiro, pois não deixo de ser médico para ser professor (...); o professor-médico tem suas atividades de docência diluídas ao longo do dia, porque alguns professores relataram isso pra mim, que tem muito aluno que vem tirar dúvidas, que vem conversar e isso na verdade seria como se fosse uma aula particular. (Professor, 40 horas, ano de entrada: 2004).

Nesse caso do professor-médico, as atividades de ensino-trabalho estão imbricadas, uma característica particular nesse setor que, embora também possa ser identificada em outros setores dentro da universidade, não é igual para todos os setores, departamentos e cursos.

Outro tipo de sobreposição de tempo de trabalho e de não trabalho, encontrada no cotidiano dos professores entrevistados, é o caso de professores que são coordenadores de curso, diretores de setor ou chefes de departamento, ou ainda, que assumiram outra função administrativa na universidade, mas que também atuam em sala de aula. Embora possa haver a redução de carga horária de sala de aula (para 4 horas) e, portanto, o professor esteja formalmente por menos tempo dedicado à docência, são comuns os casos em que um discente solicita alguma demanda da coordenação no momento da aula e o professor despenda tempo para atendê-lo. Dessa forma, a divisão dos tipos de trabalho não ocorre e provoca a intensificação do

trabalho do professor, afinal, muitas vezes o professor-coordenador precisa parar a aula para resolver uma demanda da coordenação levantada pelos alunos. Essa situação do excesso de atividades sendo resolvidas ao mesmo tempo, no mesmo espaço (sala de aula) promove uma sensação de exaustão mental e emocional ao docente como podemos observar no relato do professor:

Eu sempre achei que foi excesso de cobrança minha. Comecei a fazer, fazer, fazer, não errar e fazer bem feito, que acho que foi somatizando; chegou uma época que eu estava bem depressivo, de vir aqui e ficar escondido, com medo de dar aula. Até que um dia eu pensei: “não, isso não pode acontecer. Então, hoje, eu tento fazer o meu melhor. Se não deu, *I’m sorry*. (Professor, D.E., ano de entrada: 1999).

Em outra medida, o tempo de não trabalho aparece na fala dos docentes como um tempo que está relacionado à sua permanência em casa. Ao mesmo tempo em que o professor tem a consciência de que naquele tempo gostaria de destinar exclusivamente às atividades que não estão relacionadas ao trabalho, como família, casa e questões pessoais, as demandas de trabalho ultrapassam o tempo destinado à universidade e invadem o espaço doméstico. Contudo, esse trabalho para alguns docentes, como o relato a seguir, pode também ser fonte de prazer, de satisfação. Nos termos do entrevistado não há precarização, visto que ele denota ter autonomia para ampliar, reduzir, arranjar tempo:

Eu sempre fiz isso; quando eu constituí a minha família eu já fazia isso, então, por isso que eu digo, eu não sei se eu sou um caso, eu nunca consegui fazer uma avaliação se esta não separação da vida privada para vida do trabalho ou o tempo do lazer para o tempo do trabalho foi bom ou ruim, eu digo que isso é constitutivo da minha pessoa e eu não sei se eu conseguiria fazer muito isso, sabe? Talvez eu seja o caso do viciado em trabalho, porque eu tenho uma coisa clara pra mim, eu só fiz as coisas do trabalho que me davam prazer (...). O trabalho pra mim não é uma negação do ócio, o tipo de trabalho intelectual que faço é um trabalho que me dá prazer, então eu não o vejo como uma coisa que me precariza. Claro que há momentos em que fico muito brava, a gente não tem mais tempo pra fazer as coisas, mas aí eu falo: Então eu vou ter tempo! (Professora, D.E., ano de entrada: 1991).

“Eu vou ter tempo” significa que o docente tem alguma autonomia para o uso de seu tempo, que o faz sentir satisfeito no trabalho. Vemos, então, uma

dimensão pessoal a respeito dos usos do tempo de trabalho e de não trabalho e da maneira como estes usos interferem na vida privada do professor. Porém, essa não é uma realidade homogênea, o que significa que alguns professores estabelecem como meta para a vida pessoal e profissional que o tempo de trabalho e o tempo de não trabalho serão sempre distintos, e desta forma utilizam diversos mecanismos para separar o trabalho da universidade das atividades de lazer e com a família, a saber:

Pelo período da manhã eu nunca vinha pra universidade e coloquei uma regra absoluta porque era o tempo deles (filhos) entende? E esse tempo, de terça e quinta de manhã, era deles e a gente fazia um monte de atividades, para mim era sagrado e eu digo que era um tempo muito bom, muito intenso, então eu acredito que compensava muito. (Professora, D.E., ano de entrada: 1990).

Observamos, no depoimento, que ao organizar o seu trabalho, a professora conseguiu estabelecer regras para preservar um período do dia para dedicação à família, delimitando assim as fronteiras entre tempo de trabalho e de não trabalho. Essa não é, contudo, uma realidade que atinge todos os professores.

Ao longo das entrevistas identificamos as percepções dos professores a respeito da administração do tempo, como verificamos no relato acima, bem como as percepções sobre a jornada de trabalho, que muitas vezes ultrapassa dois períodos e se estende à esfera domiciliar e à própria carga horária realizada na semana, comparada ao regime de trabalho dos professores. Houve unanimidade no relato dos docentes que suas cargas horárias semanais ultrapassam o regime de trabalho. Esse pode ser um dos motivos pelos quais os professores sentem tanta dificuldade, ou resistem em preencher o Plano Individual de Trabalho.

QUADRO 28-PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS EM RELAÇÃO À ADMINISTRAÇÃO DO TEMPO, JORNADA, CARGA HORÁRIA

Administração do Tempo	Alongamento da Jornada	Carga horária	Regime de Trabalho
<ul style="list-style-type: none"> - tentam administrar o tempo, mas não conseguem; - a administração do tempo nunca se cumpre como o planejado; - não há como administrar o tempo para as microtarefas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Sentem o alongamento da jornada diariamente; - o alongamento da jornada se dá por atividades imprevistas; - o alongamento se dá por conta da pesquisa; - o alongamento da jornada se dá por conta das novas disciplinas atribuídas a cada semestre. - o alongamento da jornada se dá por interrupções ao longo do dia. 	<ul style="list-style-type: none"> - A carga horária diária ocupa os três turnos; - a carga horária é estabelecida de acordo com a quantidade de atividades no dia. - a carga horária de trabalho diária nunca é uniforme. 	<ul style="list-style-type: none"> - Embora o regime de trabalho seja 40h/semanais em função da D.E., sempre trabalham mais. - O regime de trabalho não condiz com a carga horária realizada, que sempre ultrapassa o limite das 40h.

FONTE: Pesquisa de Campo (2012/2013/2014). Elaboração própria.

Embora alguns professores consigam separar o tempo de trabalho e de não trabalho, a tênue linha entre esses tempos tem relação direta com os espaços de trabalho e de não trabalho, que é um dos elementos que também explica a intensificação do trabalho, por conta de não haver um limite determinado para a quantidade de atividades que serão realizadas no espaço domiciliar, como se pode observar na reflexão da próxima categoria de análise.

Na sequência, analisamos a relação do docente com o espaço de trabalho e de não trabalho. As esferas também se apresentam imbricadas em função dos usos do espaço da vida privada para efetivação de atividade relacionada ao trabalho.

5.4 - O ESPAÇO DE TRABALHO E DE NÃO TRABALHO

“Nunca consegui... Nunca nesses 22 anos eu consegui fazer tudo aqui (no espaço físico da universidade). O que eu fazia: os trabalhos, por exemplo, de orientação, as reuniões, mas eu nunca preparei uma aula aqui, eu nunca corrigi uma prova ou um trabalho aqui” (Professor, D.E., ano de entrada: 1990).

A família tem, segundo Cordeiro (2013), uma relação direta com a estrutura do cotidiano de trabalho dos professores, na medida em que os docentes se organizam de forma mais flexível, executando parte de sua jornada na universidade, parte em suas casas (*home office*) e “a distribuição desses tempos tende a convergir com as responsabilidades familiares. Isto é mais marcante, em especial, entre pais e mães de filhos menores de idade e/ou quando existem outros membros familiares que necessitam de cuidados.” (CORDEIRO, 2013, p.203).

As tarefas realizadas em domicílio fazem parte do cotidiano e da forma como os professores organizam seu trabalho; por ser um trabalho que despende, principalmente, um esforço intelectual, é em casa que estes trabalhadores encontram, muitas vezes, o ambiente adequado para realizá-lo, principalmente no que se refere à pesquisa ou elaboração de aulas, como podemos observar em depoimento:

No começo eu me lembro de uma vez que minha esposa disse: “mas, você faz daqui uma extensão da Universidade”. Quando ela falou aquilo eu falei: “é verdade!”. Aí eu procurei um hobby diferente, uma coisa diferente para ocupar tempo e hoje em dia eu não faço nada. E quando tem uma coisa extremamente urgente para levar para casa me dá agonia quando eu levo. Então eu não levo coisa para casa. (Professor, D.E., ano de entrada: 1999).

É com base nos depoimentos que procuramos analisar de que maneira os professores percebem seus espaços de trabalho na relação universidade e domicílio. Estas reflexões foram possíveis por compreender que as atividades pertinentes à atuação profissional destes docentes implicam na utilização dos espaços da universidade para realização de suas tarefas, bem como a utilização de outros espaços fixos para trabalho dentro de suas residências. O

grande desafio foi analisar quais os espaços disponíveis para que o professor desenvolva suas atividades na universidade, especificamente nos gabinetes, e como se constituiu o espaço utilizado para trabalho dentro das residências destes professores. Consideramos que há um processo de naturalização dos espaços domiciliares em espaço de trabalho, como se pode observar nas entrevistas.

TABELA 10-COMPARAÇÃO ENTRE OS PROFESSORES QUE UTILIZAM A RESIDÊNCIA PARA EXECUÇÃO DE PARTE DE SUAS ATIVIDADES DOCENTES

Comparação do número de professores que utiliza a residência como espaço de trabalho	Frequência
	Absoluta
Sempre utiliza a residência para realizar trabalho	24
Às vezes utiliza a residência para realizar trabalho	5
Nunca utiliza a residência para realizar trabalho	1
Total	30

FONTE: Pesquisa de Campo (2012/2013/2014). Elaboração própria.

Como podemos observar, a maioria dos professores da amostra eleita para esta pesquisa utiliza a residência para realizar os trabalhos pertinentes às atividades desenvolvidas na universidade, ou outras atividades relacionadas ao campo acadêmico. Os depoimentos revelam que há diferenças nas percepções do uso da residência para execução de trabalho por parte dos professores.

Eu sou de uma geração... Eu sou um tipo de pessoa que não separa o mundo da casa do mundo do trabalho, para o bem ou para o mal, como eu não separo muito o espaço de trabalho do espaço de lazer. Mas essa é uma característica minha, eu sempre trabalhei em casa com os meus filhos entrando e saindo, eu sempre levei trabalho para casa, inclusive quando eu era pesquisadora, sempre fichei projeto na minha casa. Saía daqui (UFPR) no meio da tarde e voltava para casa porque eu não estava conseguindo escrever aqui, ia pra casa escrever; a minha casa sempre foi o meu local de reflexão intelectual. (Professora, D.E., ano de entrada: 1991).

No começo eu preparava aqui. Nos últimos anos sempre em casa, porque aqui era muita gente entrando, muito orientando. Sem contar na administração, lá não tem como. Chefia ou coordenação, você tem que estar integral, não é? Então, normalmente, eu preparava minhas aulas em casa. (Professora, D.E., ano de entrada: 1988).

Consideramos que o maior problema não está em o professor trabalhar em casa, visto que, por ser uma atividade intelectual e que exige determinada estrutura para realizar o trabalho e grande concentração para as reflexões, a residência parece um espaço ideal. Porém, é neste cenário que os limites se tornam difusos e a intensificação por meio de excesso de trabalho e pouco descanso vêm à tona, mas não nos permite mensurar. Outra questão relevante a se pensar é que os recursos que o professor utiliza como água, luz e internet são recursos próprios, e que ele não recebe auxílio da universidade para custear estes gastos. Dependendo da carga horária despendida para as atividades realizadas em domicílio, pode representar um aumento significativo dos gastos para este professor. Somam-se a isso as taxas de inscrição em eventos, que algumas vezes são custeadas pela UFPR, a compra de livros, etc.

Pensar o espaço de trabalho e de não trabalho dos docentes nos permite compreender como esses trabalhadores percebem seus espaços como gabinetes de trabalho e bibliotecas dentro da universidade e fora dela, como *home office*:

Aqui no gabinete eu tenho mais acesso quando tem alguma coisa que preciso usar. Eu acho que aqui é mais ambiente de trabalho, você tem um pouco mais de concentração, quer dizer, apesar das interrupções, aqui tem um monte de arquivos e em casa tem um monte de coisas que você não tem acesso. Se você quiser tirar uma dúvida você não acha o arquivo, documento ou pasta, uma referência ou uma coisa assim. Então, predominantemente trabalho aqui, mas, eventualmente, eu levo alguma coisa para casa, mais na parte de publicação, de correção de trabalho. Às vezes você recebe algum artigo para avaliar ou quando participa de banca, ou agora que estou fazendo um livro. (Professor, D.E., ano de entrada: 1993).

Essa relação com o espaço onde realiza o trabalho não é visto de forma homogênea. Há diferenças entre os docentes no que se refere à realização do trabalho em casa ou na universidade. Para um dos entrevistados a casa é o seu local privilegiado para a realização de parte de seu trabalho, como podemos acompanhar:

Eu sempre tive... Minha casa sempre teve biblioteca. Isso foi uma condição de qualidade de vida, de opção intelectual minha mesmo. No Ipardes eu tinha minha biblioteca... Foi onde eu escrevi minha dissertação de mestrado, é um local que os meus orientandos - a

grande maioria - conhecem; até hoje eu levo os meus orientandos para minha casa. (Professora, D.E., ano de entrada: 1991).

Segundo Cardoso (2009), nas sociedades contemporâneas a separação entre o tempo de trabalho e o tempo livre estão desaparecendo. Isso justifica o fato de trabalhadores de diversas áreas optarem por realizar parte das atividades de trabalho em casa. Vale aqui dar destaque aos projetos de arquitetura residenciais que incluem nos apartamentos e nas casas o que é chamado de “*home office*” – espaço para o desenvolvimento de atividades de trabalho realizadas no ambiente doméstico. Para Schirigatti e Kasprzak (2007, p.27), “Na concepção *home office*, o trabalho profissional é desenvolvido em ambientes diferenciados mas que compartilham a infraestrutura do ambiente doméstico”. A respeito disso, Sennet (p.65) assinala que trabalhar em casa “é, sobretudo, para trabalhadores em serviços, vendas e técnicos, o que se tornou possível em grande parte devido ao desenvolvimento de intrarredes de comunicação.” E o trabalho em casa promove também, segundo Sennet (2012, p. 65) o que se compreende como Flexitempo:

O mais flexível dos flexitempos, o trabalho em casa. Preocupação para os empregadores, em função do medo pela perda de controle sobre os trabalhadores ausentes que poderiam abusar dessa liberdade. (...) Consequência do medo, “criou-se um monte de controle para regular o processo de trabalho concreto dos ausentes do escritório”. (SENNET, 2012, p. 65).

Embora esses controles sejam preocupações para o setor privado, podemos pensar que uma ferramenta informacional como o e-mail, por exemplo, permite que o docente seja cobrado a respeito de tarefas relacionadas à universidade, em dias e horários em que não esteja à disposição da universidade. No caso do trabalho docente as formas de controle são distintas, devido à própria “natureza” do trabalho do professor. Por isso, são mais fluidas, pois esses controles são realizados pelos coordenadores, chefes e até pelos próprios alunos.

Vemos por meio dos depoimentos que, para alguns professores, dependendo do tipo de atividade que precisam realizar, é possível fazê-la na universidade, como o acesso aos periódicos de área, quando realizam

pesquisa, por exemplo. Porém, atividades de outra natureza é preciso desenvolver em domicílio, pois, segundo os próprios docentes, somente em casa há tranquilidade suficiente para o desenvolvimento de tarefas que dependem maior grau de concentração. Isso aparece de maneira evidente nos depoimentos quando descrevem o que chamamos de *home office* ou espaço de trabalho existente dentro das residências.

Eu ainda faço em casa a revisão (de textos, artigos). Eu faço em casa porque daí é um escritório e eu tenho um ambiente mais adequado. Não fica entrando gente... Enfim, preparar provas, essas coisas, eu prefiro fazer lá, porque daí não é um computador coletivo. Quando eu faço a prova, eu faço toda na minha casa, daí eu só trago para impressão, eu não preparo aqui, pois tenho um pouco de medo. (Professor, 40 horas, ano de entrada: 2004).

Alguns professores preferem a casa à universidade, mesmo que o trabalho interfira na convivência familiar e privacidade domiciliar. Portanto, dividir o espaço domiciliar com objetos de trabalho torna-se algo comum, como trabalhos de alunos, monografias, dissertações, teses, avaliações bimestrais, relatórios técnicos, bem como espaços estruturados para pesquisa, como bibliotecas particulares, escrivaninhas, escritórios equipados, simulando em casa a estrutura que seria necessária nos gabinetes de trabalho dentro da universidade, como podemos acompanhar no depoimento do entrevistado com relação ao tipo de atividade que realiza em casa:

Em casa sempre (elaboro) textos pra congresso, leituras, tudo. Até porque a universidade nunca forneceu o *office* pra gente poder trabalhar. Então eu tinha que trabalhar no que eu pagava em casa, porque aqui não tinha disponível. Agora tem, mas na época não tinha computador, não tinha estrutura, não é? . "Tinha até computador, mas não tinha *office* e a estrutura não era adequada pra a atividade" (Professor, 40 horas, ano de entrada: 2004).

As condições de trabalho não adequadas levaram o professor (ou parte dos professores) a construir espaços e organizá-los em suas residências, conforme relato:

Aí fecharam um corredor, me botaram num corredor, só que um corredor totalmente insalubre. Depois uns professores mudaram de sala e arrumaram uma sala lá pra gente. Mas também uma sala insalubre. Fiquei nessa sala um período. Quando entraram colegas novos e eu dividi a sala com um deles; a gente trabalhava meio junto

ali [...] por isso, eu sempre tive escritório em casa e eu prefiro gastar toda a minha energia lá. Em casa tenho computador bom, tenho impressora boa, internet boa. Na universidade eu não tenho computador, não tenho internet, não tenho impressora, então, como eu não gosto de ficar “choramingando”, eu estou aqui do lado (se referindo a morar perto), eu vou até a universidade, se eu preciso tirar dúvidas eu uso o departamento, os alunos têm liberdade comigo, têm meu celular, têm meu e-mail. Eles me têm 24 horas por dia à disposição. (Professor, D.E., ano de entrada: 1993).

Esse espaço adequado ao trabalho docente em sua casa não é uma regra que se aplique a todos, como relata outro entrevistado:

“Eu não tenho um escritório, mas tenho uma prancheta que é um lugar na área de serviço aos fundos, aberta para o quintal; então, digamos assim, quando eu tenho que desenhar é lá que eu desenho.” (Professor, D.E., ano de entrada: 1995).

Alguns professores relataram que desenvolviam certas atividades de cunho burocrático na universidade, como as atribuições advindas das participações em comissões de colegiado, departamentais ou setoriais e estas tarefas eram desenvolvidas enquanto estavam dentro do espaço da universidade, porém, ao chegar a casa, tendem a uma espécie de segunda jornada, pois preparam suas aulas, fazem suas leituras, confeccionam artigos, entre outras atividades pertinentes à carreira:

Sim, isso é rotina. Correção de provas você faz em casa, preparo de provas se faz em casa, leitura de trabalhos de monografia, leitura de extensão que é revisão “ad hoc”, isso tudo é feito em casa. Então, fica muita coisa para casa. A gente revisou “ad hoc” a Revista... Revista do Setor, a revisão de outras revistas, teses de monografia, orientação de monografias, bancas de monografia, bancas de mestrado... São atividades que, infelizmente, boa parte vai para casa (...). Hoje é muito interrompido com as orientações. Temos duas mesas para computadores para os alunos, a gente vai fazendo junto. E esse gabinete não oferece uma privacidade. Se há gente conversando lá fora, estamos escutando. Não tem privacidade nenhuma. Se há outra pessoa atendendo ao telefone no gabinete dele, eu estou escutando, se estou atendendo e falando alto, o outro está escutando lá. O gabinete, do jeito que está não oferece condições de privacidade. (Professor, D.E., ano de entrada: 2005).

Sejam as atividades que recebem pontuação, que contam para a progressão ou atividades diretamente relacionadas à universidade, sejam as que estão relacionadas com a carreira do docente em geral, mas nem sempre

relacionadas apenas com a instituição em que trabalha, ambas fazem parte do ofício de um trabalhador da educação. Por sua vez, este percebe, a cada ano, a ampliação e flexibilização de suas atividades; por conta desta ampliação é que tempos de não trabalho e espaços de não trabalhos passam a ser utilizados para a efetivação do trabalho em si.

QUADRO 29-PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS, EM RELAÇÃO À SALA DE AULA, GABINETES, ESCRITÓRIO EM CASA E OUTROS ESPAÇOS.

Sala de aula	Gabinetes	Escritório em casa	Outros espaços de trabalho
<ul style="list-style-type: none"> - As salas de aula vêm sendo reformadas e tiveram melhora com os investimentos; -algumas salas de aula têm mais equipamentos disponíveis que outras; 	<ul style="list-style-type: none"> -Muitos não têm gabinetes individuais; -Alguns cursos não têm gabinetes para os professores; -Alguns departamentos possuem gabinetes individuais, informatizados. - Alguns cursos possuem gabinetes coletivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - a maioria dos professores tem escritórios em suas casas; -preferem trabalhar em casa, pois não são interrompidos; - o alongamento da jornada se dá, muitas vezes, em casa. 	<ul style="list-style-type: none"> - muitos relatam que chegam a trabalhar em aeroportos, hotéis, lendo dissertações e teses. - fazem leituras ou respondem e-mail dentro do carro, enquanto esperam os filhos na saída da escola.

FONTE: Pesquisa de Campo (2012/2013/2014). Elaboração própria.

Consideramos, porém, que por ser um paradoxo, a intensificação é sentida de maneira muito singular, com base nas percepções dos trabalhadores e sua relação com o próprio trabalho. Um dos elementos que nos apoia nesse olhar para o trabalho docente e suas singularidades é identificar as condições objetivas de trabalho e em que medida essas condições implicam ou não no processo de intensificação e na intensidade da realização das atividades.

5.5 - AS CONDIÇÕES OBJETIVAS DE TRABALHO DOS PROFESSORES

As condições objetivas de trabalho dos professores dependem não apenas da maneira como constroem sua relação com a prática docente, mas também com o espaço de trabalho no qual estão inseridos. Isso significa pensar que uma infraestrutura inadequada também é elemento motivador de um processo de intensificação e possivelmente de precarização. Ocorre que a Universidade Federal do Paraná foi, ao longo dos anos, sendo ampliada e expandiu novos cursos alocando-os, segundo as áreas, em diversos *Campi*. Por conta da diversidade de cursos que os professores eleitos para esta pesquisa ministram suas aulas, foi possível visitar os diferentes *Campi* e levantar, com base nos depoimentos, as condições objetivas de trabalho. Ao entrevistar os professores, conhecemos, dentro da perspectiva vivida no cotidiano dos docentes, como se apresenta a infraestrutura dos setores da qual dependem para a realização de seus trabalhos. Isso significa captar as percepções dos docentes a respeito das salas de aula, biblioteca, recursos audiovisuais, número de alunos por sala, gabinetes e suporte de profissional técnico-administrativo. Na tabela 11 sintetizaremos as condições de trabalho atuais se comparadas à época em que os docentes entraram na universidade.

TABELA 11-COMPARAÇÃO DAS CONDIÇÕES OBJETIVAS DE TRABALHO ATUAL, COM AS CONDIÇÕES DE QUANDO ENTRARAM NA UNIVERSIDADE

Comparação das condições objetivas de trabalho atualmente com relação às da entrada na UFPR	N. de respostas	
	Positivas/ melhorou	Negativas/não melhorou
Salas de aula	17	13
Acervo Biblioteca	14	16
Recursos áudio visuais	17	13
Número de alunos/sala	18	12
Gabinetes	14	16
Suporte de profissional técnico	18	12

FONTE: Modelo de análise – Rosso (2008), Dados: extraídos das entrevistas desta tese,

Os dados revelam algumas mudanças para melhor no que referem às salas de aula, recursos audiovisuais e suporte técnico profissional. Para um pouco mais da maioria, pioraram o acervo da biblioteca e os gabinetes.

Entretanto, esses dados devem ser relativizados por se tratar da visão subjetiva dos entrevistados. Também, porque há algumas divergências que podem ter relação com os espaços onde atuam os entrevistados. Por exemplo, com relação ao acervo da biblioteca, há uma visível ampliação dos livros, advinda das possibilidades de projetos para compras de acervo, porém, em algumas bibliotecas da universidade não há espaço para novos livros. Em contrapartida, em algumas áreas o acervo está defasado, e não é o caso desta tese, mas mereceria uma análise específica por curso, para compreender quais as problemáticas que envolvem o acervo desatualizado, tendo em vista a possibilidade dos projetos de financiamento.

Outra questão é a percepção de que ampliaram os espaços de sala de aula, mas não os gabinetes. O problema da falta de gabinetes dos docentes se deve, em alguns aspectos, à ampliação de contratação de docentes sem a ampliação de gabinetes correspondentes. Ressaltamos, no entanto, que em alguns cursos nunca houve gabinete individual ou conjunto para utilização dos docentes.

Há uma questão recorrente nas entrevistas e que permeou a opinião de professores que entraram na universidade na década de 1980, bem como os professores que são concursados da última década: refere-se às condições do material bibliográfico disponível nas bibliotecas dos *Campi* da universidade:

É uma biblioteca tremendamente ruim, sabe, acho que até fraca, desatualizada; então, ela tem 40 volumes de um livro de 1970, 25 volumes de um manual de macroeconomia da década de 80, pouca coisa atual. Se pegarmos a minha especialidade, ela não tem o livro atualmente mais famoso, não tem nenhum exemplar para minha pesquisa. (Professor, D.E., ano de entrada: 2010).

Outro docente analisa as melhorias na universidade quando compara com outras épocas, como podemos observar no relato do entrevistado:

No começo a gente não tinha muita coisa, era tudo difícil. Mas eu vejo que agora a gente está muito bem. Mas, por quê? Porque tem um grupo de professores que “não deixa a peteca cair”. Então a gente está sempre correndo atrás de FDA, a gente tem um grande projeto de pesquisa financiado. Tem um grupo que trabalha. Então, quando eu vou à reunião de coordenador, que eu vejo aquela choradeira eu penso: “poxa, mas os caras só querem o ‘venha a nós’, e o ‘vosso reino’, nada”. Nós temos uma infraestrutura boa, graças a um grupo de professores que corre atrás. Nosso curso é ótimo. Sala de aula nova, projetor multimídia em todas as salas. (Professor, D.E., ano de entrada: 1999).

Vemos, acima, que participar de projetos para disputar recursos para a biblioteca é um dos trabalhos dos professores. Da mesma forma, observamos que a renovação dos livros ocorre pela via dos professores, que não apenas fornecem as listagens das bibliografias básicas e complementares das disciplinas, como, quando na situação de um projeto de financiamento de pesquisa ou extensão, precisam preencher as obras necessárias em sistema específico, incluindo cotação de preços e sites de compra. Descrever este processo é fundamental, pois notamos que os processos sempre incluem mais trabalho para o professor.

A biblioteca, como fonte de material de trabalho para os docentes, foi elemento criticado dentro da universidade. Os professores relataram que na década de 1990 houve inúmeras problemáticas no que tange ao acervo, que foram sentidas, em princípio durante o governo Collor. Naquele contexto já havia, portanto, uma crise instalada por falta de recursos para a reposição e atualização dos acervos. Porém, é durante o Governo Fernando Henrique Cardoso que esta verba estagnou no que se refere à compra de livros, precarizando ainda mais o uso da biblioteca pelos professores e alunos. Corroborando com esta opinião outro entrevistado que afirma:

Naquele período não havia dinheiro! As condições de trabalho, quem construiu fomos nós. Os livros, a gente trazia os nossos, fazíamos levantamentos bibliográficos e nisso o Chain nos ajudou muito. Chegávamos para ele e falávamos: - Chain a gente vai precisar comprar um livro que não tem na biblioteca, você consegue esse livro mais barato? Convencíamos os alunos para comprar coletivamente, pois se comprássemos 20 livros conseguíamos com 40% de desconto. Quando eu fui para o doutorado tinha muita obra em espanhol; eu comecei as traduções e dei todas as minhas obras em espanhol para a biblioteca pra constituir acervo, porque eu já tinha a versão em português e era mais fácil; então, nós doamos muitos livros, pois não havia nos anos 90! Nós tínhamos uma biblioteca absolutamente

defasada, então a gente trazia a biblioteca pessoal e daí vem a lógica do xerox. (Professora, D.E., ano de entrada: 1991).

Dentro de uma perspectiva da análise das microtarefas do cotidiano do trabalho do professor percebemos, conforme relato acima, que a lógica do “xerox”, que é entendida como o processo em que os professores elegem, dentro da bibliografia básica e complementar de cada disciplina, alguns capítulos a serem trabalhados em sala de aula e, para viabilizar que todos os alunos tenham disponíveis o material, após a separação do material os professores disponibilizam em empresas de fotocópias privadas que se localizam, no caso da UFPR, dentro dos prédios ou próximos à universidade.

Não, a biblioteca sempre foi fraca e aí o professor tinha que trazer material. Eu tinha que despende um tempo para poder trazer alguma coisa para os alunos, então eu trazia muitos livros, xerox também. (Professor, D.E., ano de entrada: 1993).

Eu tinha que preparar o material para eles sempre que preparava as aulas. Naquela época eu preparava as aulas em retro projetor, muitos usavam mimeógrafos - ainda no começo - e tinham que levar no setor 10 dias antes. Então, tinha que ter um planejamento com muita antecedência para as aulas, para poder dar conta desse material. Eu indicava livros para os alunos para poder ter pelo menos um material em sala de aula. Então, era bem diferente do que é agora, principalmente com a internet; a gente não tinha essa disponibilidade toda. (Professora, D.E., ano de entrada: 1979).

Percebemos que o uso da biblioteca sempre foi, em certa medida, um elemento que contribuiu para o aumento da carga horária docente, seja por meio da separação dos materiais e disponibilização para os alunos, seja por meio dos projetos atuais de ampliação do acervo; isso exige do docente que administra o curso, assim como dos demais professores, tempo despendido para tal realização, conforme depoimento de professor entrevistado - “nossa biblioteca atende os nossos alunos. Tem uma coleção de periódico muito grande e nesses dezoito projetos FDA que falei para você, dois envolvem livros, compra de livros, exclusivamente livros da ficha básica”. (Professor, D.E., ano de entrada: 2005).

As condições objetivas de trabalho dos professores envolvem também seus gabinetes, que são espaços concedidos pela universidade para que os

docentes possam fazer atendimento aos alunos, orientações diversas, reuniões entre os pares da mesma linha de pesquisa, elaboração de aulas, guarda de material a ser utilizado nas aulas ou em projetos de pesquisa ou extensão, entre outros. Ocorre que os setores dentro da universidade não são idênticos quando se trata de infraestrutura, ou seja, alguns departamentos possuem gabinetes individuais para os professores, em outros, os gabinetes são compartilhados em três ou mais professores e, para alguns, não há gabinetes disponíveis. Para compreender os usos do espaço de trabalho e de não trabalho, que é uma das categorias de análise desta tese, foi preciso questionar os professores sobre o uso destes espaços dentro da universidade. Com relação ao gabinete, observamos uma divergência nas falas dos professores, o que pode explicar uma diferença de estrutura entre os diversos setores ou departamentos.

Sala sempre teve, sempre dividida, sempre com 2, chegou a ter mais, chegou a ter 3, tem sala aqui que esteve com 4 até! Mas computador não, computador foi adquirido depois, a partir de algum projeto... Eu acho que melhorou muito, acho que a condição melhorou muito, nada próximo do que era antes. Atualmente, praticamente todo mundo tem computador, todos têm acesso à internet e telefone aqui. (Professor, D.E., ano de entrada: 1993).

Com o REUNI nós começamos a ter um pouco mais de dinheiro para poder recompor o espaço físico e as nossas condições de carteira, quadro, era assim. A aula era giz e “cuspe”, não existia tecnologia, então a gente tinha um retroprojeto, aquele das figurinhas, a gente tinha um no departamento e se queimasse a lâmpada muitas vezes ficava um ano ou dois sem. Nós cansamos de fazer a vaquinha e comprar a lâmpada, do nosso próprio dinheiro, tanto é que contra os nossos princípios. Nos anos 1990, imagine, a gente começou a fazer curso de especialização para ter dinheiro dentro do departamento, para criar condições. Inclusive, porque em 1997 a gente resolveu criar a pós e um dos grandes problemas nossos era a biblioteca. (Professora, D.E., ano de entrada: 1991).

Se, para os professores acima, as condições hoje são melhores, para outra professora que estava afastada e retornou, a situação encontra-se pior.

Começando pelas questões básicas, espaço de trabalho... Eu voltei pra cá (professora estava afastada) e fiquei muito assustada com a universidade. Fiquei muito assustada com a precarização da condição de trabalho interna e de espaço. E isso “judia” muito do professor. Eu não quero sala de luxo (...); estou sentada numa cadeira, não tem onde pôr as coisas, não tem armário para pôr e não é que não tenha o

recurso, eles estão aí, mas é tudo tão difícil de fazer, de administrar aqui dentro, sabe? Então, eu acho que a questão do espaço de organização interna, da gestão interna da universidade, gestão pedagógica, está tudo muito complicado. (Professora, D.E., ano de entrada: 1979).

Acima, observamos o relato da professora que se sente prejudicada com a falta de espaço para trabalhar dentro da universidade. Porém, percebemos que alguns professores apontam melhorias relevantes obtidas nos últimos anos, a respeito da infraestrutura, principalmente ao longo da década de 2000, conforme depoimentos abaixo:

Nossa estrutura está boa. A gente precisa de coisas que são caras mesmo. Tem equipamento que custa 200, 300, 400 mil dólares. Mas, recentemente, a gente comprou um de 250 mil dólares. A gente vai pedindo, vai revisitando. Lógico, eu sei que a Universidade não tem mais dinheiro. Mas a gente tenta gerar demanda. No que dá, a gente participa. A gente nunca fica fora. Apareceu dinheiro? O que a gente vai pedir? A gente tem o núcleo do centro estruturante do curso, em que a gente faz a avaliação do curso e avalia onde “está pegando”. “Ah, a gente está precisando de tal coisa”. Então já vamos deixar aprovado que estamos precisando disso. Primeira brecha que der de recurso, nós vamos tentar fazer isso. (Professor, D.E., ano de entrada: 1999).

O relato mostra que o professor precisa ser pró-ativo, e por meio de participação em todos os editais possíveis, conseguir ampliar, melhorar as condições de trabalho da universidade. Os elementos de pró-atividade de um administrador exigem dedicação por parte do docente e amplia sua carga de trabalho.

Quanto à infraestrutura, aparecem algumas questões em que as melhorias dependem de um esforço coletivo, que envolve muita discussão dos departamentos, coordenações e setores para que, a partir dos diagnósticos sobre as dificuldades específicas, se possa eleger prioridades e elaborar planejamentos de médio e longo prazo e, desta forma, sempre que surgirem oportunidades de obter verbas de diferentes rubricas, encaminhem-se as solicitações, projetos e planejamentos.

Por outro lado, embora tenham surgido inúmeros novos programas e projetos de financiamento e apoio das agências de financiamento, verbas

governamentais para as áreas de ciências humanas, por exemplo, há mais oportunidades de financiamento aos setores que envolvem mais tecnologia ou que são tradicionalmente priorizados por serem considerados estratégicos, pelo amplo envolvimento com o desenvolvimento econômico.

Com isso, o que parece estar presente é que até mesmo essas demandas e a elaboração do planejamento e do esforço conjunto ficam prejudicadas quando a competitividade por metas e o produtivismo se instalam. Da mesma forma, torna-se difícil quando não se tem consenso, quando, individualmente, os professores acumulam muitas tarefas diferentes e sobrecargas de aulas e orientações. Neste quesito, alguns setores sofrem mais que outros.

Percebe-se, então, que os fatores que intensificam o trabalho dos professores são inúmeros e, por conta disso, esta pesquisa se propôs a desnudar esta complexidade, compreendendo o que torna o trabalho do professor intenso e quais fatores provocam um processo de intensificação ainda maior das atividades pertencentes à sua carreira e, principalmente, no cotidiano. A intensificação não é composta apenas pelo aumento da jornada de trabalho ou do excesso de atividades relacionadas às pesquisas dos professores. Ela é muito mais complexa, na medida em que elementos como condições objetivas de trabalho implicam na organização do trabalho do professor e despendem mais tempo e mais trabalho para a realização de suas atividades, como observamos no depoimento abaixo.

Uma das piores coisas do curso é nosso espaço físico. Temos poucos laboratórios e os que temos têm muitos problemas (...). Estamos em um prédio que fica no centro, onde todas as manifestações acontecem, o barulho dos carros é horrível, o espaço é muito povoado por pombos, pelo menos uma a duas vezes ao ano nós suspendemos as aulas para dedetizar porque deu “piolho de pombo” e alguns já ficaram mal por isso. Aqui também tem muita poeira, as salas foram crescendo, sendo colocadas algumas divisórias, temos salas em formatos ruins em que os alunos não enxergam o quadro, dependendo de onde sentam (...); têm vários filme que queremos passar em aula, alguns temas que surgem, materiais interessantes, mas o data show é precário (...) mas isso, são pequenas coisas que não paramos para ver no dia a dia, não é algo que está na pauta (...) Essa semana eu tive uma situação que eu precisava do data show, para passar um vídeo, eu vi o quanto eu tive que me programar para chegar mais cedo porque eu não sabia que teria que pegar a chave, que o departamento não está aberto na hora que eu chego para dar aula, portanto eu não teria o secretário para poder perguntar sobre o material. Então, eu tive que percorrer várias salas para ver onde estava a caixa de som, para poder montar na sala

em que eu estava, para testar os equipamentos antes, porque se eu fizesse tudo isso no horário da aula, eu perderia metade da aula; então, isso é um desgaste. (Professor, 20 horas, ano de entrada: 2011).

O depoimento apresenta um cenário repleto de elementos do cotidiano do professor que não só intensifica como também causa um desgaste emocional e físico relevante. Aqui fazemos uma ressalva para novamente apontar o quão complexo é a análise da intensificação, pois como podemos perceber, além das questões gerais que atingem a categoria docente no que tange à organização do próprio trabalho, é no dia a dia, observando o cotidiano, as situações diárias, as diferenças entre as atividades de cada área, que percebemos que o processo de intensificação pode ser ao mesmo tempo coletivo e singular, sendo que é na individualidade do trabalho do professor que percebemos elementos de intensificação, que nos indicadores gerais são invisíveis.

Uma das temáticas mais evidentes nas entrevistas foi a dificuldade dos professores no que se refere às relações interpessoais dentro da universidade como veremos no item a seguir.

5.6 - AS RELAÇÕES ENTRE OS PARES

“Não que eu esteja mal, mas quando vemos as relações humanas se degradando, não temos mais vontade, começamos a pensar em outras coisas. Só que já construímos muita coisa, compramos casa, a filha não quer mais mudar- já mudou umas seis vezes - não tem uma identidade específica com uma localidade na infância, adolescência, como eu tive. A degradação nas relações pessoais no trabalho, isso afeta o desempenho, dá vontade de ir embora, mas por conta de outros impedimentos, como a família, que já está instalada, você não consegue mudar” (Professor, D.E., ano de entrada: 2005).

O cenário do *Homo Academicus* descrito por Bourdieu, (2013), é complexo justamente por apresentar, além das questões estritamente acadêmicas, a tênue linha de tensão existente entre os “pares”. Por conta desta complexidade julgamos necessário investigar como se dão as relações

entre colegas de trabalho e se estas relações aparecem na fala dos docentes como propulsoras da intensificação do trabalho.

Os depoimentos que englobam esta categoria de análise demonstraram que, embora haja uma problemática velada na universidade, há tensão entre os pares e o quão prejudicial essas tensões são quando pensamos em decisões coletivas. Há um mal-estar generalizado em situações que ficaram latentes nos relatos dos entrevistados, como as indisposições nas quais os professores se envolvem quando estão em alguma função de gestão e aqui chamamos a atenção para as funções de coordenador de curso e chefe de departamento.

Consideramos de fundamental importância analisar de que maneira os professores vivenciam essas tensões em seu cotidiano, com vistas a compreender se estas relações também são consideradas elementos que têm relação com processos de intensificação, que assolam o trabalho e desgastam os professores, no que tange ao exercício de suas atividades. Observemos o quadro abaixo, que trata da visão dos docentes a respeito das tensões entre colegas de trabalho:

TABELA 12-PERCEPÇÃO DOS DOCENTES A RESPEITO DAS TENSÕES ENTRE COLEGAS DE TRABALHO

Percepção dos docentes a respeito das tensões entre colegas de trabalho	Frequência	
	Absoluta	Relativa %
Sempre percebe ambiente conflituoso e tensões entre colegas.	17	57%
Às vezes percebe ambiente conflituoso e tensões entre colegas, dependendo da tomada de decisão.	12	40%
Nunca percebe ambiente conflituoso e tensões entre colegas; ambiente plenamente harmonioso.	1	3%
Total	30	100%

FONTE: Pesquisa de Campo (2012/2013/2014). Elaboração própria.

Percebemos que, na amostra de entrevistados eleitos para o campo empírico desta tese, cerca de 40% dos professores percebe um ambiente conflituoso, dependendo das tomadas de decisão ocorridas em determinados períodos, porém cerca de 60% sempre percebe um ambiente conflituoso e

tenso. Nesse sentido vale analisarmos alguns casos descritos conforme relato abaixo:

Se você está numa Universidade pública é sua obrigação trabalhar pelo coletivo. E eu acho que isso é o que leva a esse desgaste e a essa sobrecarga que, às vezes, não é nem de trabalho, é das próprias relações. Porque o trabalho, quando você gosta, como é o meu caso, você não somatiza, isso não vai te fazer mal. O que faz mal? O que faz mal é você ter que, toda hora, provar e aprovar cada ato que você vê aqui dentro. Então acho que isso é o que desgasta a Universidade. (Professora, D.E., ano de entrada: 1988).

O professor apresenta uma crítica à falta de pensamento coletivo no que tange às decisões e alia o desgaste e a sobrecarga às tensões sofridas dentro da universidade, decorrentes das relações entre as pessoas, na medida em que os projetos individuais se sobrepõem aos coletivos, sobrecarregando alguns, mais do que os outros.

Quando nos dispusemos a fragmentar as atividades dos professores para então compreendê-las, pretendíamos justamente analisar no cotidiano e naquilo que consideramos como microtarefas, as atividades e situações com as quais os professores estão envolvidos no dia a dia, bem como analisar em que medida essas tensões são sentidas como elementos que motivam um processo de intensificação. Lembramos que consideramos a intensificação um conjunto de trabalho ou mais trabalho realizado num menor espaço de tempo, porém existem elementos que estão ao redor da atividade-fim que não promovem a intensificação propriamente dita, mas que fazem parte daquilo que desgasta a realização das atividades, corroborando para um processo de intensificação, como será possível perceber nos próximos relatos. Para um dos docentes entrevistados, administrar os “egos”, as vaidades dentro da instituição, é desgastante:

A impressão que eu tenho é que é um poço de vaidades. Essas vaidades – o que é muito peculiar em nós, seres humanos, uns mais, outros menos – é que levam a esses desgastes. Tudo isso somado à sobrecarga que você tem de trabalho, que não é pequena, toda a responsabilidade de formar cidadãos, de conduzir - com dinheiro ou sem - todos esses conflitos, acho que tudo isso é o que piora a condição de qualidade de vida que a gente tem. É essa a pressão. (Professora, D.E., ano de entrada: 1988).

O problema dos grupos e das avaliações que envolvem o docente ultrapassa para além da universidade.

Eu acho a carreira acadêmica convencional lamentável. Acho medíocre, para ser sincera contigo, embora eu ache que tenham professores brilhantes, e tal, mas acho que grande parte acaba ficando no seu mundinho e, aqui entre nós, vira uma “mafiazinha”. Eles se relacionam com um conjunto de amiguinhos, que aí tem amiguinhos no exterior, e daí é uma porção de gente que um cita o *paper* do outro, porque a Capes avalia isso, daí o cara é amigo do editor A,B,C ou D, aí eles começam a publicar *paper*, todo mundo... Eu me recuso a essas coisas. Definitivamente, eu não consigo... (Professora, D.E., ano de entrada: 1996).

Embora o relato seja de crítica, ele sinaliza também para a dimensão do trabalho que alguns docentes têm, como o de articular-se para fora da universidade. Essa é uma exigência, sobretudo, para quem atua na pós-graduação. Esse contexto de conflitos, de exigências presentes na pós-graduação, como relata o entrevistado:

Não. Eu saí da pós-graduação. Não tenho “estômago” para trabalhar com representantes de Deus na terra. É bem nítido. Tem um grupo que se dedica mais e um grupo que se dedica menos. Isso eu acho que é padrão em todos os lugares. Eu sempre falo que a Universidade vai para frente por causa daquele grupo que “peita” as coisas e faz acontecer, que não são todos. Eu trabalhei na pós, mas chegou um momento que aquilo começou a me trazer mais infelicidades do que felicidades. Primeiro, porque eu acho que o ambiente de pós-graduação é muito competitivo, é um núcleo de inveja coletiva, cada um querendo “puxar a sardinha” para o seu lado. Aquilo não me trazia nenhum tipo de recompensa. Era só estresse. Também peguei uma leva de alunos muito fracos, que eram difíceis de trabalhar. Chegou um momento que pensei: “ah, isso não me traz alegria, não me interessa ficar fazendo coisa que não me dá satisfação”. É uma coisa impressionante. Eles se sentem os representantes de Deus na terra com carta assinada. Lógico, não são todos. Tem gente que se dedica à pós e faz a mesma dedicação à graduação. Mas têm vários que pensam que a pós-graduação é a coisa mais importante e todo o resto é inferior. Isso é na minha concepção. Eu posso estar errado, mas é a concepção que eu tenho. E essa história do cara só querer artigo, querer artigo, querer artigo, aí o resto que orbita por trás dele, ele não está nem aí. Ele pode estar querendo arranjar a pesquisa dele, mas ele não está vendo o curso de graduação que gera aluno para ele, como está a infraestrutura, ele não quer assumir um cargo administrativo porque daí ele não vai poder orientar. Aí tem gente que tem 10, 20, 30, sei lá quantos orientados. Como é que o cara orienta um negócio desses? São melhores 240 alunos do que 24 professores, porque daí você cai no gerenciamento de ego. E a Universidade é uma tribo que só tem cacique, não tem índio. Isso é um problema sério... (Professor, D.E., ano de entrada: 1999).

Deparamo-nos com o depoimento acima que contempla três experiências diferentes: o primeiro, com um relato de professor que se sente pressionado a uma questão recorrente do campo acadêmico nominada pelos docentes como “fogueira das vaidades”, que significa um coletivo de professores que disputam entre si, baseados em titulações e no *status* alcançado dentro da carreira acadêmica. Os outros dois depoimentos seguintes tratam de temáticas muito específicas do ambiente acadêmico que está diretamente ligado à pesquisa e à forma como os pesquisadores se organizam dentro da instituição para cumprirem as metas de produtividade impostas pelas ferramentas instrumentalizadas dos órgãos de financiamento de pesquisas. Ressaltamos, em especial, os constrangimentos que alguns professores passam por conta das pressões dos grupos vinculados aos programas de pós-graduação, no que tange à exposição dos índices de produção acadêmica.

Ocorre que aquilo que consideramos “pesquisadores de ponta” acaba por ditar as regras do campo no que tange à quantidade de publicações realizadas em determinado espaço de tempo, situação que acaba por estabelecer as “possíveis” metas para todo o grupo. Com os constrangimentos estabelecidos, alguns professores ou são descredenciados dos programas de pós-graduação ou acabam solicitando descredenciamento para evitarem outras situações de tensão similares. Vale lembrar que as metas estabelecidas pelas Instituições Governamentais não pontuam em igual medida todos os tipos de produções acadêmicas, e alguns professores que assumem cargos ou outras atividades na universidade acabam sobrecarregados e não dão conta das metas impostas, com isso gera-se todo esse cenário acima exposto.

Os conflitos existentes dentro dos colegiados, departamentos e setores, podem passar, também, por uma via de análise geracional, que não é o foco desta pesquisa, mas que é um elemento existente no cotidiano dos professores como veremos nos depoimentos abaixo:

O pessoal mais antigo tem muito essa mentalidade que agora você virou funcionário público e vai morrer aqui, é para sempre; para mim é difícil de engolir isso, sabe? Acho que se você começa a se sentir mal por causa do trabalho, se sentir mal por causa dos colegas, se sentir mal por causa dos salários, você tem que cair fora de algum jeito. Não pode... Não é o caso, mas se a coisa começa a ficar insustentável, por

que eu vou ficar aqui? Eu tenho que ir para algum outro lugar, outra Universidade ou fazer concurso, qualquer coisa diferente. Mas eu acho que o pessoal não tem essa mentalidade; acham que aqui é a maravilha, agora você é funcionário público... E a coisa mudou, já não é mais assim. (Professora, D.E., ano de entrada: 2011).

Percebemos alguma tensão entre o grupo de professores já estabelecidos, os mais antigos na universidade, com o grupo de professores mais novos e recém-contratados. Aqui surgem alguns elementos significativos, como a tensão dos recém-contratados por sentirem a necessidade de demonstrar segurança na realização de suas atividades, com relação à experiência dos grupos mais antigos. Em contrapartida, a diferença da formação e das atualizações dos cursos pode gerar algum tipo de tensão. Os grupos considerados da mesma geração também entram num campo de disputas, dependendo da temática em questão. Ainda, a respeito das relações entre os professores, duas opiniões plenamente divergentes entre grupos que convivem, em certa medida, de maneira harmônica e outros grupos que vivem tensões diárias:

O fator principal é, justamente, o fato de que cada um tem uma área específica de atuação. A gente reclama que outras pessoas deveriam assumir também. Mas, no caso específico da chefia de departamento, até que não é tão complicado, porque você tem o apoio da direção para resolver muita coisa; então você administra, mas você não tem que cuidar para providenciar todas as soluções. Você vai acompanhando o que tem de problema e vai repassando. Na direção eles assumem como resolver muita coisa. Na coordenação é mais complicado porque você lida com as pessoas, então você tem que entender qual é a situação do aluno. Um trabalho que eu faço desde que eu vim para cá, que eu fazia isso na Federal do Rio, eu faço grade. Desde que eu vim para cá eu faço grade, porque você conhece o currículo todo, você sabe das necessidades e das dificuldades que os alunos têm e a questão da distribuição do espaço, não é? Isso facilita para você pensar em três dimensões. Então eu comecei fazendo a grade para ajudar e ficou. (Professora, D.E., ano de entrada: 2006).

Muito ruim, é minha opinião. Eu não gosto. Voltei agora (professor estava afastado), até participei de uma reunião na semana passada e falei: “gente, isso não é vida, vocês estão se matando”. Só que foi diversificando demais e é muito difícil o convívio, muito difícil, exatamente porque cada um pensa no seu “quadrado”. E quando você bota essa turma junto falam: “ah, agora eu “entrinchei” o pessoal de cá versus o pessoal de lá...” e criam relações muito complicadas. Muita agressividade, é a minha opinião. Incomoda-me. Incomoda porque sou amigo de todos os lados. Eu cheguei lá agora e já querem que eu assuma o departamento para eu poder botar ordem na casa. Falei, não, não... Esqueçam. Não tem a menor chance. Vocês são

todos adultos e eu não vou mais me meter nessa. Lógico, eu não tenho como fugir do meu perfil, sempre tento ser o conciliador, então jamais eu vou... Mas, assim, me incomoda muito. Porque eu acho que é desrespeito, acho que não tem necessidade, você vai vendo e na maior parte das vezes é bobagem, tudo, tudo... É inacreditável. (Professor, D.E., ano de entrada: 1993).

Um docente destaca a importância do curso de metodologia do ensino superior - que é um curso, grosso modo, de curta duração, complementar, e que tem por finalidade proporcionar ao bacharel algumas reflexões a respeito das questões pedagógicas e didáticas, bem como psicologia da educação - para lidar inclusive com os conflitos interpessoais.

Uma coisa nunca foi simples desde o início e é uma coisa que eu aprendi lá no curso de metodologia do ensino superior. Um módulo desse curso falava em relações interpessoais, essa relação; nós estamos muito melhor agora, mas demorou... Falta de compreensão, começo não é? , É, começo, e depois assim o pacto: não vamos continuar com isso, porque isso não vai levar a lugar nenhum; a partir do pacto você até descobre que ele pode ser uma pessoa interessante ou eu posso ser pra ele não é? Mas é uma questão, assim, é uma questão de aceitação de diferenças. (Professor, D.E., ano de entrada: 1995).

Uma situação que depende plenamente, a princípio, do “espírito” coletivo é o afastamento para estudos/qualificação, pois a primeira tomada de decisão necessária é a de o colegiado aprovar o pedido de afastamento e indicar professores que possam assumir as cadeiras do professor afastado. A princípio, os professores combinam dentro de seus colegiados de cursos qual professor assumirá as aulas daquele que sairá em licença para estudos. Somente após a apresentação desta formalização é possível que o coordenador de curso, bem como o chefe de departamento solicite um professor substituto. Ocorre que a contratação deste substituto depende de disponibilidade de vagas e pode acontecer, dependendo do número de professores afastados na universidade, de não haver vagas para suprir todas as demandas. E é neste momento que há sobreposição de carga horária e intensificação do trabalho. Lembrando aqui que cada curso tem suas regras particulares para concessão da liberação de seus professores, bem como o

tempo em que ficarão afastados. Portanto, a falta de uma unidade, de regras claras que assegurem o direito de afastamento para qualificação e a não segurança quanto à contratação de substituto tendem a gerar conflitos, como relata o professor: “Aqui do setor, do departamento, eu recebi apoio, acabei ficando afastado; alguns professores fizeram uma defesa mais veemente, então digamos assim, foi pouco conflituosa.” (Professor, D.E., ano de entrada: 1995).

Contudo, tão complexo quanto o afastamento, é a distribuição da carga horária entre os docentes que também depende da organização coletiva do grupo. Consideramos uma temática que gera muita discussão entre os pares e, portanto, amplia as linhas de tensão existente dentro do meio acadêmico. A saber, a distribuição da carga horária, geralmente, é acordada entre o colegiado de curso e chefias de departamento, porém, segundo opinião dos docentes:

A gente deveria cobrar dos outros que não fazem 40h exatamente, ou 20h exatamente, o que eles teriam que fazer; acho um equívoco... Eu diria assim, às vezes são ótimos pesquisadores, são bons docentes, são péssimos funcionários públicos. Não sabem como a máquina funciona, não sabem os seus direitos, não sabem os seus deveres; então, para a pessoa, às vezes, fala-se um não e ela entende que é pessoal, mas não é! Existem regras de governo que não foram ditadas pelo colega. (Professor, D.E., ano de entrada: 1995).

Para os professores que atuam na pós-graduação, a carga horária se revela problemática quando o departamento desconsidera as aulas ministradas na pós-graduação. A proposta de cargas horárias diferenciadas para quem atua na pós-graduação é uma situação que não chega a um consenso, como analisa um professor:

Se eu pudesse ser bem sincero - acho que a entrevista é interessante por isso, para ser bem sincero - eu acho que é uma pressão daqueles professores que não estão na pós-graduação. Então, você tem a carga horária pra preencher, e eu já participei da comissão que elabora o plano departamental. Eu acredito que daria para pegar aqueles professores de pós-graduação e reduzir quatro horas de todos eles e passar essas quatro horas para aqueles professores que não estão na pós-graduação, porque essas pessoas que não estão na pós-graduação, eles não fazem pesquisa e por isso que eles não estão na pós-graduação, porque a pós-graduação aqui exige uma pontuação mínima de *Qualis*, Capes. Então, esses professores poderiam dar mais horas/aula; mas isso seria politicamente muito difícil no departamento,

então assim acaba que todo mundo dá 8 horas esteja ou não na pós-graduação. (Professor, D.E., ano de entrada: 2010).

Para os professores que atuam exclusivamente na graduação, a pesquisa aparece com uma das suas atribuições, mas não há formas de controle sobre isso. Essa modalidade acaba sendo realizada de modo mais substancial na pós-graduação. Possivelmente, o trabalho intenso, nesses casos, seja uma prerrogativa desses docentes, por causa das exigências e controles quanto à produção acadêmica.

Ainda, a interação entre os pares é um dos grandes desafios desta profissão; os mecanismos de cobrança de produtividade acadêmica imputam ao ambiente acadêmico um clima de cobrança por publicações de artigos, em determinadas revistas, com específicas características (*Qualis A* internacional, por exemplo), a questão do reconhecimento é amplamente difundida e, mesmo que aparentemente velada, há a existência da necessidade de se assumir cargos dentro das universidades, ampliar a carga horária de aulas para a esfera da pós-graduação, entre outras exigências do campo acadêmico.

QUADRO 30-PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS, EM RELAÇÃO À TENSÃO ENTRE PARES, INTENSIDADE, DISPUTAS, RELACIONAMENTO INTERPESSOAL.

Tensões entre pares	Intensidade e relações entre pares	Disputas	Relacionamento interpessoal
<ul style="list-style-type: none"> - Sempre há tensões entre os pares -As tensões surgem em função de atritos com relação à gestão - As tensões são fonte de stress 	<ul style="list-style-type: none"> - É preciso mais esforço para aprovação de projetos em grupo em atritos 	<ul style="list-style-type: none"> - Sentem disputas por poder - Sentem disputas por pesquisas, nos programas de pós-graduação 	<ul style="list-style-type: none"> - O relacionamento interpessoal é bom em departamentos pequenos e homogêneos - O relacionamento interpessoal sofre com aspectos geracionais - O relacionamento interpessoal sofre com as metas de produtivismo (pares cobram os próprios pares)

FONTE: Pesquisa de Campo 2012, 2013 e 2014. Elaboração Própria.

Por conta deste contexto, esta pesquisa revela a necessidade de pensar na temática das relações entre os pares e, principalmente, um olhar para as relações interpessoais dentro da estrutura da universidade. Um entrevistado relata a importância das relações interpessoais:

Perceber a intensificação é muito difícil e é uma coisa assim que envolve um trabalho que eu acho que não temos competência pra fazer. A gente deveria ter... Ser pago pra fazer sessão de terapia, qualquer terapia, psicodrama, freudiana; a gente tinha primeiro que fazer uma limpeza interna para depois a gente aprender a trabalhar com os outros! Por quê? Porque a gente trabalha essencialmente com diálogos, interação, comunicação com pessoas. (Professor, D.E., ano de entrada: 1995).

Pensar nos pormenores do cotidiano dos professores auxilia na compreensão da real intensificação da realização de suas atividades, pois o processo de intensificação, que defendemos haver nesta tese, não se dá apenas pelo aumento da carga horária ou sobreposição de tarefas; ele ocorre, sobretudo, pela maneira como estas atividades são realizadas, os elementos que as circundam e os agentes envolvidos. Por vezes, a intensificação se dará pela pressão sofrida pelos pares; ela advém de cobranças macroinstitucionais, como a necessidade de produtividade por parte dos órgãos financiadores dos programas de pós-graduação, ou simplesmente pelas relações políticas existentes dentro da universidade.

Percebemos que inúmeros são os elementos que compõem o trabalho do professor nas universidades e as relações interpessoais fazem parte, como em todas as outras profissões, do cotidiano deste trabalhador. Ocorre que o processo de intensificação, neste caso, pela sua complexidade, pela dificuldade de mapeá-la e pela amplitude, nos levou a identificá-la no dia a dia da organização do trabalho docente para compreendê-la na íntegra. Entre as questões que envolvem o trabalho docente e que foi possível perceber, são os diferentes usos e aplicações das novas tecnologias que trazem implicações no trabalho do professor, como veremos adiante.

5.7 - NOVAS TECNOLOGIAS E IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE

Os avanços tecnológicos e a utilização cada vez maior de sistemas informacionais também foram sentidos no cotidiano dos professores. Os depoimentos revelam que as ferramentas tecnológicas em alguns aspectos facilitam o trabalho dos docentes, na medida em que certos recursos proporcionam maior agilidade às suas ações. Porém, o ferramental tecnológico também permitiu que os professores assumissem mais funções administrativas, realizassem atividades de secretaria, liberando assim outros profissionais de atuarem no processo de trabalho. Devido ao enxugamento dos quadros e dos sistemas informacionais, muitas tarefas de controle acadêmico, planejamento e prestação de contas passaram a ser dos docentes. Sobre as ferramentas informacionais e seus usos no cotidiano, identificamos diferentes posições que confirmam, em certa medida, uma de nossas hipóteses: a da intensificação do trabalho do professor pela via da ampliação das atividades e velocidade exigida para efetivação advinda dos usos das novas tecnologias, como mostra o relato:

No processo de tecnologização, os professores, isso é uma leitura que eu tenho, hoje muito clara, e talvez como gestora... Os professores passaram a assumir muito mais as funções administrativas ao longo do tempo e isso é uma forma de precarização, em minha opinião. Com isso, algumas bandeiras dos técnicos puderam se efetivar, por exemplo, a bandeira das trinta horas é uma bandeira do ponto de vista da luta política que não me cabe discutir, mas se faz, sim, sobre um trabalho do professor. Funções que são administrativas, como lançar nota, não é, em minha opinião, uma função acadêmica, sempre foi uma função administrativa. Com isso, a tecnologia vai fazer com que o professor, mediante uma senha, faça sozinho. São todos os programas e ferramentas que jogaram sobre o professor uma série de responsabilidades. Quando a gente nem tinha computador, era o secretário que tinha que lançar. A partir do momento que cada um tem um, e aí eu tenho uma leitura desse esquema do *home office* cada um de nós trabalha em casa, faz reunião por *e-mail*, blá-blá-blá, tudo isso significa sim, muito trabalho. (Professora, D.E., ano de entrada: 1991).

O relato desnuda um aspecto importante: o professor passou a assumir tarefas para além das questões acadêmicas. Ele acumulou funções, além das suas originalmente atribuídas, também aquelas que eram realizadas por outros

profissionais técnicos dentro da universidade. Dependendo do projeto, da situação, ele é até orientado por um servidor em como proceder, mas é ele quem tem que executar o trabalho efetivamente.

As tecnologias da informação trazem novas demandas para os professores, cabendo a estes desenvolverem suas próprias práticas para não se sobrecarregarem, como destaca outro entrevistado.

Você tem que aprender a lidar com a internet, eu tenho meu *e-mail* institucional, tenho meu *e-mail* pessoal, meu gmail, e a primeira coisa que eu faço é deletar aquilo que não me interessa e limpar tudo isso, isso é um método que você desenvolve, cada um tem o seu e tudo mais. Nós não temos um ambiente virtual, uma página decente no curso, então a pressão é muito menor. Eu não uso o facebook da forma como outros colegas usam, entende? E nem tenho um blog das minhas disciplinas, e tudo mais, e sinto necessidade disso hoje em dia, mas não no sentido de abrir esse espaço. (Professora, D.E., ano de entrada: 1995).

A pesquisa revelou que os professores utilizam sistemas informacionais dentro e fora da universidade, e que praticamente todas as atividades com as quais estão envolvidos utilizam de alguma maneira alguns desses sistemas. Por conta disso, julgamos necessário mapear quais os sistemas informacionais utilizados pelos professores, os oriundos da universidade, e os sistemas que são de outras organizações, como CAPES, INEP, MEC, CNPQ, entre outros, como poderemos acompanhar no quadro 31.

Esses sistemas tratam, em certa medida, do nó górdio desta tese, pois a opinião dos docentes se divide entre a tecnologia intensificar ainda mais as atividades e a tecnologia, agilizar e melhorar a resolução das atividades. Desta forma, propomo-nos, com base nas entrevistas, a relatar de que maneira os ferramentais acima descritas no quadro são utilizadas na organização do trabalho dos professores em seu cotidiano, detalhando o uso das principais.

Começemos, então, por entender o SIE. O sistema SIE é uma ferramenta eletrônica para fazer matrícula, trancamento, dispensa de disciplina, inserção de nota e frequência dos alunos da UFPR. Apesar de antiga e de receber muitas críticas por parte dos usuários, é uma ferramenta muito utilizada e que vem sendo alvo de possíveis mudanças em sua estrutura e configuração eletrônica. Segundo uma professora-coordenadora entrevistada, há um estudo

atual na universidade, no centro de computação eletrônica, para modificá-la, ou melhor, substituí-la devido às interfaces de navegação que necessitam ser revistas, como por exemplo: os alunos necessitam fazer a solicitação de matrícula, que posteriormente é consolidada pela secretaria do curso. Segundo relato da professora:

Este é um (re) trabalho que, nos moldes das versões eletrônicas atuais, é tido como obsoleto. Um avanço da ferramenta SIE é que hoje ela está inserida no ambiente intranet da UFPR, o que possibilita ao professor utilizá-la em qualquer lugar, não necessitando estar nas dependências da UFPR para inserir notas e frequências, o que em minha opinião representa um avanço em termos de processo de trabalho. (Professora, D.E., ano de entrada: 2006).

Todo professor é registrado do SIE. Essa ferramenta deve ser acessada pelo professor com uma senha, para imprimir seus diários de classe, lançar notas, faltas dos alunos, etc. Já, com relação a projetos de extensão, que é outra atividade atribuída aos docentes na universidade, por meio de um sistema chamado SIGEU, deve se cadastrar, preencher as turmas, descrever o que é, para quem. Trata-se, então, de uma ferramenta eletrônica disponível na intranet do site da UFPR, que é utilizada para registrar, controlar e programar eventos de extensão. Segundo relato da professora-coordenadora:

Possui as fases: 1) proposta de realização de um evento; 2) submissão da proposta; 3) finalização. Para cada uma dessas fases é preciso obedecer às disposições estabelecidas pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC), que é o setor da Universidade que coordena atividades de extensão na UFPR. (Professora, D.E., ano de entrada: 2006).

Segundo a professora-coordenadora, no que cabe ao coordenador de curso, na fase de proposta o coordenador insere os dados relativos ao evento em uma planilha pré-configurada existente na ferramenta do SIGEU. Deverão ser descritos nesta planilha todos os elementos que configuram o evento, desde o nome, número estimado de participantes, nome do palestrante, por exemplo, nomes dos alunos que serão os colaboradores no evento, etc. Há dados desta fase que são obrigatórios, sem os quais não há como avançar para a próxima fase, e a própria ferramenta eletrônica do SIGEU possibilita a

inserção de nomes de pessoas que estejam ligadas à UFPR, como docentes e alunos, por exemplo.

Ainda, segundo a mesma professora, na fase de submissão o coordenador necessita inserir em uma planilha do Excel, existente no SIGEU, os nomes de todos os participantes no evento. Subentende-se que esta fase é posterior à realização do evento. Embora seja um sistema eletrônico com o intuito de agilizar o processo – mesmo com as outras atividades da universidade - também se caracteriza por ser um sistema burocrático, pois esta fase exige uma cópia da Ata do Colegiado, devidamente assinada pelos presentes à reunião, que trata da aprovação do evento. Esta cópia é enviada para o representante do Comitê Setorial de Eventos, que levará a ata para reunião, para aprovar a emissão dos certificados para os participantes.

Este processo envolve mais professores, pois cada colegiado de curso elege dois professores, um titular e um suplente, por meio de Portaria da Direção do Setor, para representar o curso nessas reuniões do comitê. Após a inserção dos dados da segunda fase é necessário o acompanhamento eletrônico.

Percebemos, então, o quão moroso é este processo que envolve uma das principais funções dos docentes dentro da universidade, que é a extensão. Vale ressaltar que todas as fases de utilização do SIGEU ocorrem de maneira virtual, o que exige do docente um contato diário com o sistema para acompanhamento e avaliação. Assim como o SIE e o SIGEU, que são algumas das ferramentas mais utilizadas, há outros sistemas informacionais com os quais os professores têm contato na organização do seu trabalho. Abaixo, elaboramos um quadro explicativo dos sistemas, bem como a sua finalidade e utilização.

QUADRO 31 - SISTEMAS INFORMACIONAIS E UTILIZAÇÃO

SISTEMA	UTILIZAÇÃO
SIGEU	Trata-se de uma ferramenta eletrônica disponível na intranet do site da UFPR que é utilizada para registrar, controlar e programar eventos de extensão. Possui as fases: 1) proposta de realização de um evento; 2) submissão da proposta; 3) finalização. Para cada uma dessas fases é preciso obedecer às disposições estabelecidas pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC), que é o setor da Universidade que coordena atividades de extensão.
SIE	O sistema SIE é uma ferramenta eletrônica para fazer matrícula, trancamento, dispensa de disciplina, inserção de nota e frequência dos alunos da UFPR. Apesar

	de antiga e receber muitas críticas por parte dos usuários, é uma ferramenta muito utilizada e que vem sendo alvo de possíveis mudanças em sua estrutura e configuração eletrônica. Há um estudo no centro de computação eletrônica, (esteve na pauta na última reunião de coordenadores), para modificá-la, ou melhor, substituí-la devido às interfaces de navegação que necessitam ser revistas, como por exemplo: os alunos necessitam fazer a solicitação de matrícula, que posteriormente é consolidada pela secretaria do curso.
ARI	Assessoria de relações internacionais (ARI) é um setor da Universidade que oferece a possibilidade de intercâmbio de estudos para alunos. Para tanto, há envolvimento direto com o coordenador do curso. Quando o edital está em aberto, os alunos podem se inscrever e apresentar um plano de estudos. O coordenador recebe um e-mail informando que o período das inscrições foi iniciado e que deverá analisar as possíveis candidaturas. Isto deverá acontecer dentro de um prazo determinado para aceitar ou rejeitar o plano de estudo dos alunos. O aluno recebe a resposta desta análise do coordenador por e-mail e terá um período para ajuste do plano, se for o caso. Após análise final do coordenador há uma comissão do setor que chamará os alunos aprovados para uma entrevista e posterior envio do resultado para a ARI, que fará os trâmites finais para o aluno poder se ausentar, sem prejuízo para seus estudos.
PROVAR	Trata-se de vagas remanescentes, de alunos que passaram no vestibular e abandonaram o curso por alguma razão. Esta vaga pode ser ocupada por outros estudantes, que de acordo com o edital, poderão ter nível superior completo ou incompleto, estar matriculado em curso ou área afim em universidade particular. Cabe ao coordenador do curso indicar em quais modalidades as vagas remanescentes de seu curso poderão ser ocupadas, preparar a prova específica, contatando com outros professores do Colegiado e, finalmente, receber alunos oriundos desta ocupação de vagas ociosas.
FORGRAD	Trata-se de um fórum de coordenadores que se inicia com troca de e-mail entre participantes, mas que também promove reuniões presenciais com o objetivo de eleger um representante para levar demandas de coordenadores à PROGRAD. Na última reunião, a pauta principal era a eleição do Presidente e Vice, e também as dificuldades encontradas com o sistema SIE.
MOODLE	Trata-se de uma ferramenta eletrônica muito utilizada para meios educacionais. Tem como aspectos positivos a possibilidade de inserção de arquivos eletrônicos, portanto, muito útil para envio de materiais de apoio para as aulas. Pode ser incluída em um site, mas este necessita de constantes atualizações para que os alunos possam utilizar as ferramentas nele disponíveis.
Sistema da Biblioteca (SIBI)	Trata-se de um ambiente eletrônico no qual são possíveis: fazer reserva de livros, renovar o período de empréstimo, consultar obras existentes e também conhecer as normas que regem os trabalhos acadêmicos. É um recurso eletrônico disponível para consultas bibliográficas para alunos, professores, técnicos administrativos, e não somente para coordenadores.
E-mail institucional	Apesar de apresentar alguns problemas, como baixo nível de confidencialidade, é muito utilizado por técnicos, alunos e professores da instituição. Necessita ser visto diariamente, pois é neste e-mail que chegam as principais convocações para reuniões, demandas do PROVAR, da ARI e também do SIGEU e SICONF.
SICONF	Trata-se de uma ferramenta eletrônica em ambiente intranet, que possibilita a programação para utilizar veículos da frota da UFPR, como ônibus, por exemplo. Quando um professor da UFPR realiza uma atividade externa com os alunos, o contato é feito por meio desta ferramenta, que solicita o trajeto, o número de alunos e a finalidade da atividade externa e, principalmente, para qual disciplina está relacionada. Esta programação precisa ser feita com 15 dias de antecedência e também necessita de acompanhamento do professor solicitante.
ORÁCULO:	É uma ferramenta eletrônica disponível na intranet da UFPR, que possibilita ao

	coordenador de curso fazer solicitações para inserir um professor recém-concursado, que tenha tomado posse e necessita inserir seu nome para acessar o SIE. Há cerca de cinco anos isso era feito via telefone, dialogando com o responsável, porém, hoje foi criada esta ferramenta eletrônica na qual são inseridos os dados do professor, como nome completo, matrícula, se é substituto, por qual período, etc. De posse desses dados, o responsável pela resposta envia um comunicado por e-mail para o coordenador, informando sobre a inserção deste professor no sistema da UFPR.
SIAPNET	Sistema e Informações das Estruturas de Trabalho, dá acesso a contracheques, solicitação de férias, e outros.
LATTES	Cadastro das atividades docentes em sistemas de currículo e de grupos de pesquisa. Registro das atividades desenvolvidas ao longo do ano (ensino, pesquisa, extensão, publicação)
BANPESQ (sistema ativo) THALES (sistema atualmente desativado)	Banco Nacional de Pesquisa. Cadastro das pesquisas individuais e/ou coletivas (para DE).

FONTE: Pesquisa de Campo 2012, 2013 e 2014. Elaboração Própria.

Além dos sistemas acima descritos, o FDA, muito falado pelos professores entrevistados no que se refere a financiamento para ampliação do acervo da biblioteca, trata-se do Fundo de Desenvolvimento Acadêmico que abre edital para que o coordenador de curso ou outro professor do Colegiado possa enviar um projeto que utilizará os recursos advindos deste Fundo. A comunicação com o setor responsável é 100% eletrônica e para ser contemplado é preciso seguir todas as fases previstas no edital. Além do projeto que especifica a forma como os recursos serão utilizados, é preciso inserir atas de reuniões do colegiado, do NDE, aprovando o projeto, anexar ainda um planejamento estratégico do curso que justifique a escolha, uma planilha contendo os dados da aquisição, (se for livros, nomes completos das obras, ISBN e livrarias onde podem ser encontrados e preços; se for livro estrangeiro, o valor da obra deverá ser calculado em dólares, etc.). Quando o coordenador é contemplado, recebe um e-mail informando o valor recebido para o curso, e o repasse financeiro é feito via processo no setor financeiro. Após 90 dias o coordenador precisa justificar a utilização dos recursos públicos, anexando ao processo as notas fiscais de aquisição, além de

declaração que as obras estarão disponíveis na biblioteca “X”, no caso de aquisição de livros. A finalização do processo registra o patrimônio em nome do coordenador de curso, que fica responsável pelo acervo.

Os sistemas informacionais acima descritos possibilitaram uma agilidade nos processos, porém permitiram que fossem agregados à organização do trabalho docente ainda mais atividades. A respeito dos sistemas dentro da universidade existem muitas críticas com relação aos próprios sistemas. Outra dimensão, no entanto, diz respeito às possibilidades de ensino e de inovação que as tecnologias permitem, como relata o professor:

Na graduação o pessoal estava procurando se adaptar a isso, a gente utilizava alguma coisa, mas não tinha internet fácil. Pelo menos para minha prática de ensino é meio revolucionário por causa disso. A gente trabalha com documentos de áudio. Todos os documentos de áudio que você tinha ficaram ultrapassados. Agora você pode gravar um CD, o pessoal praticando ali; você pode pegar no computador, é mais fácil e real. Por que não fazer isso? É melhor, essencialmente o que a gente tem que didatizar. Como estamos num momento histórico - especificamente para o campo de línguas - você tem a pretensão de ensinar os alunos a lerem e a escreverem, entenderem e falarem, isso não existia trinta anos atrás, por exemplo. Então agora você tem toda uma tecnologia... Se você tem essa pretensão, o computador é essencial, porque você tem contato fácil com milhões de documentos. Você tem que ter bem na sua cabeça porque você está escolhendo isso. Aqui, a gente tinha a pretensão de fazer o material, mas é um negócio complicado. Fazer o material demanda muito tempo. Enfim, tem que testar com o aluno, ver se é certo. Enquanto Universidade a gente tem todo jeito de fazer isso, mas demanda bastante tempo. (Professor, D.E., ano de entrada: 2011).

Vimos, acima, uma utilização da tecnologia em favor das disciplinas. Entretanto, quando questionados a respeito do uso das ferramentas e a representatividade destas ferramentas na execução de seu trabalho no cotidiano, os professores relataram as inúmeras dificuldades e o processo de adaptação e compreensão destas ferramentas. É preciso destacar que, ao longo da década de 1980, poucas ferramentas eram utilizadas e que dificilmente os alunos se comunicavam de maneira tão excessiva com seus professores por e-mails, ou até mesmo no que tange às demandas da universidade que eram realizadas em casa. Ao longo da década de 1990 essa realidade se altera e os avanços tecnológicos passam a dominar o mundo do trabalho não só nas indústrias, mas também no ramo de serviços. A

acessibilidade ao ferramental tecnológico aumenta e as instituições aderem a essas inovações; dessa forma, as famílias trataram de adquirir seus computadores e outros ferramentais. Esses avanços tecnológicos modificaram a maneira de trabalhar e produzir (BRIDI, 2009; CASTELS 1999).

As alterações das bases técnicas são importantes elementos que intensificam o trabalho, como analisam KREIN (2001), ROSSO (2008) e BRIDI (2009), e a instrumentalização destas alterações percorre, principalmente, via políticas de regulamentação da organização do trabalho, como vimos anteriormente.

Este movimento é sentido por todos os professores, tanto por aqueles que entraram na década de 1980 e se adaptaram à tecnologia, quanto pelos professores que entraram na década de 1990 e 2000 e participaram do processo de mudança em uma fase que a utilização dessas tecnologias se tornou corriqueira e natural. Ressaltamos que, para professores que entraram na década de 2000, o uso excessivo das tecnologias também é um processo normal. Para alguns professores, como relato abaixo, este processo de tecnologia sempre foi utilizado. Entretanto, no passado eram outros instrumentos:

Antigamente, o que é o data show de hoje, era o projetor de slides ou o retroprojetor. Como a arquitetura é uma disciplina que mexe muito com uma linguagem não oral, uma linguagem visual, você precisa projetar imagens, precisa relatar as viagens que você fez, precisa trazer ambientes que estão externos para dentro do contexto de ensino e aprendizagem. E isso sempre teve presente, porém, nos municiamos disso; quando tinha o bedel, era o bedel que se encarregava disso, depois,, cada professor teve seu projetor, telão. (Professor, D.E., ano de entrada: 1995).

O que há de novo aqui é o fato de, agora, o professor ser o responsável pelo equipamento, quando no passado haveria a figura do “bedel” que preparava os equipamentos para o professor. O lado facilitador didático é ressaltado no relato de outro docente:

Hoje em dia eu tenho também uma intensidade que talvez seja a mesma, mas numa dimensão diferenciada, dada á maturidade que com o tempo vai-se adquirindo. O que eu falava de tecnologia, que hoje em dia tem diferença e que talvez facilite um pouquinho mais, é o uso da tecnologia para um uso didático. Por exemplo, você tem instrumentos

em sala de aula como um *power point* que você usa com o computador, com o projetor, que te facilita muito. Antigamente, você tinha que escrever no quadro as coisas; e eu gostava muito de escrever no quadro, mas já é uma coisa que me dificulta mais hoje em dia ficar escrevendo. Então, no preparo das aulas eu preparo meus slides ou preparo a dinâmica que eu quero fazer. (Professora, D.E., ano de entrada: 1979).

Os professores destacam, assim, sobre o uso destas tecnologias e suas práticas ou as dificuldades na prática docente sem a tecnologia. Alguns cursos da universidade dependem quase que exclusivamente de uma tecnologia de “ponta” para que possam formar com qualidade e dentro da expectativa do mercado, como afirma o docente:

Hoje em dia eu tenho mais facilidades, tenho mais recursos pra trabalhar, não de espaço, espaço está mais precarizado, em termos de materiais pedagógicos, de sala de aula, didáticos. Hoje em dia eu tenho mais facilidade que naquela época. Eu fazia o que entendia que tinha que fazer, entende? Coisas que hoje em dia eu vejo que tem uma facilidade maior, então eu digo que as condições eram bem mais precárias, mas era uma precariedade [...] tinha que construir bem mais, eu percebo que hoje em dia é o fato de ter muitas coisas prontas pela tecnologia, e às vezes pelo maior acesso, às vezes acomoda um pouco a pessoa na busca da produção do próprio material, sabe? Então, o que poderia facilitar, assim, ele ganha tempo para fazer outra coisa, mas não sei se ele chega a fazer, entende? (Professora, D.E., ano de entrada: 1979).

Do ponto de vista dos materiais e equipamentos, consideramos que antigamente se trabalhava com maior precariedade do que hoje, em função de não existir nenhum ferramental que possibilitasse ao professor algum tipo de agilidade, no que tange às suas atividades. Outro docente, como se vê abaixo, reitera as dificuldades do passado, no que se refere às tecnologias na universidade:

A universidade sempre esteve defasada nesse sentido até hoje; a gente sabe que tem tecnologia mais atual à disposição, que a gente não tem... A gente sempre teve dificuldade com isso aqui na universidade, agora melhorou bastante, nos últimos anos melhorou bastante, porém, no começo era complicado; ficávamos limitados ao slide, tínhamos mais dificuldade de atualizar, porque tínhamos que fotografar o slide, enfim, era bem mais complicado naquela época. (Professora, D.E., ano de entrada: 1990).

Segundo os depoimentos, o uso da internet facilitou o trabalho dos professores, pois antigamente os artigos de determinadas áreas eram disponibilizados apenas com solicitação prévia à biblioteca e chegavam à universidade no idioma em que foram escritos. Desta forma, cabia ao professor fazer a tradução e disponibilizar para os alunos. Com a internet, esse processo ficou mais dinâmico, pois os professores incluem em seus planos de ensino o uso de determinados artigos e rapidamente os alunos localizam na internet em vários idiomas, facilitando assim seu uso.

Entretanto, essas tecnologias rompem a barreira do tempo e criam dificuldade suplementares também, como destaca a professora:

Aquela época era muito diferente do que o advento da internet trouxe. A gente percebia que as coisas eram mais tranquilas. Embora eu tivesse uma carga bastante grande de trabalho, as coisas eram mais tranquilas. Você não tinha e-mail para ver, você não tinha cobranças virtuais que hoje, todo momento, você tem. A própria dinâmica das relações eram diferentes. Quem passou pelo que eu passei percebe que o mundo, a sociedade mudou. Nós somos os mesmos, mas com inúmeras outras coisas que vão entrando e, de certa forma, pressionando para você responder. [...] Então, querendo ou não, a pessoa não está fazendo por mal, mas a partir do momento que ela envia aquilo para você por e-mail, ela considera que você é um ser – ou melhor, nem é um ser, é um robzinho – que tem que trabalhar e dar a resposta para ele de imediato. Esse imediatismo, essas consequências todas que eu acho que fazem com que a gente pense que 24 horas não são suficientes. Então, comparando com o mundo antes da internet, que para nós veio a partir de 1999, quase 2000, há uma mudança bastante grande. (Professora, D.E., ano de entrada: 1988).

Percebemos que a partir da década de 1990, a tecnologia sempre esteve presente, em diversas modalidades, na prática educativa. A presença da tecnologia acelerou os processos de trabalho na medida em que passou a ampliar a comunicação entre as pessoas por diversas vias. Não obstante a essa realidade, os professores como usuários do ferramental tecnológico incorporaram no seu cotidiano, quase que de maneira automática, algumas ferramentas que, embora tenham favorecido seu trabalho, também resultaram numa agilidade da resolução dos processos, situação essa que permitiu a atribuição de cada vez mais trabalho e imediatismo nas respostas, como afirma o docente:

Respondo aos alunos, à coordenação, a outros projetos; tem e-mail que vou deixando para responder algum dia, quando não tiver mais jeito de não responder. Tenho os mais urgentes e os menos urgentes. O problema é que quando você se propõe a fazer alguma coisa, sempre aparece mais coisa para você fazer. Até você achar a medida justa demora um pouco de tempo. Só que tem coisas que aparecem que é muito difícil de você dizer não. Você acha que vai se arrepender. Tem coisas que você tem que assumir; e isso é um pouco complicado. Vai aumentando a quantidade de coisas. (Professor, D.E., ano de entrada: 2011).

Na mesma medida, alguns professores relatam que a tecnologia burocratizou alguns processos na universidade, porém, em alguns casos, há necessidade emergente em descentralizar alguns processos e uma das alternativas seria a via eletrônica, conforme depoimento:

Eu acho que a Universidade precisa melhorar muito nisso. Hoje, por exemplo, a Reitoria está olhando para esse lado. Está sendo criada uma superintendência na área de informação, inclusive é um professor nosso que está à frente, exatamente para rever todos esses sistemas e tentar centralizar. Hoje você tem, descentralizado, tudo o que você preenche na PROGEPE, que coordena toda a parte do servidor propriamente dito, que não conversa com a PROGRAD, que não conversa com PRPPG, que não conversa com nenhuma das outras pró-reitorias. Então, há uma intenção da Universidade em trabalhar para que, a partir do momento em que você vai preencher um cadastro, quando você começa com o seu nome, já aparecem os outros dados. Já diminuiria o seu trabalho, entende? E isso nós não temos ainda. Eu acho que os sistemas servem para facilitar. Mas, da forma como nós vamos levando - e não é só a nossa Universidade, mas praticamente todas - não estamos levando a tecnologia a nosso favor. Então, o que acontece? A gente acaba preenchendo e preenchendo, além de ser (re) trabalho, você se sobrecarrega quando essas informações já estão em algum lugar. Bastaria você centralizar e unificar. Eu acho que é mais por aí. (Professora, D.E., ano de entrada: 1988).

A tecnologia está entre os fortes elementos que promoveram a intensificação do trabalho docente, na medida em que permitiram que o professor trabalhasse mais. Além de trabalhar mais, as percepções de tempo diminuíram e o imediatismo nas respostas passou a ser uma realidade. Com isso, concluímos a análise dos elementos objetivos que ampliam e intensificam o trabalho do professor.

Analisaremos no final deste capítulo as questões subjetivas que podem ser instrumentos de intensificação do trabalho do professor, numa perspectiva individual, como a satisfação com a profissão e com a própria carreira, e em que medida essas dimensões atingem o cotidiano desses trabalhadores.

5.8 -SATISFAÇÃO COM A PROFISSÃO E ANÁLISE DA PRÓPRIA CARREIRA

As análises a respeito da satisfação com a profissão nos permitiram compreender como estes professores representam e significam a atividade docente no que se refere ao ensino, pesquisa, extensão e gestão e, portanto, levantamos quais motivos os levaram a escolher esta ocupação profissional. Alguns dos professores da universidade foram ex-alunos da graduação e pós-graduação e optaram pela universidade pelo desejo de exercer a carreira na universidade, onde obtiveram sua titulação acadêmica, como percebemos nos depoimentos:

Temos um razoável número de alunos... Ex-alunos que se tornaram professores, nem tanto pela atratividade da carreira acadêmica, mas pelo envolvimento que tiveram na discussão do próprio curso (...). Então, você descobre que a pós-graduação te habilita pra algumas coisas, porém ela te habilita para o exercício docente do meu ponto de vista. O exercício docente não é individual, ele é coletivo, feito com os alunos, com os monitores, com os colegas de disciplina, então a gente entra muito sem saber onde está entrando. (Professor, D.E., ano de entrada: 1995).

Meu objetivo de estar na carreira acadêmica era proporcionar coisas que eu não pude ter e tentar melhorar, porque quando eu era aluno tinha muito professor ainda antigo, que tinha uma mentalidade totalmente diferente, e tinha muita aula magistral. Então, o mundo evoluiu e o ensino na medicina não tinha mudado nesse sentido; eu sempre acho que a gente tem que se atualizar e trazer coisas diferentes, metodologias diferentes, modernizar na verdade o ensino. (Professor, D.E., ano de entrada: 2004).

A primeira questão observada foram professores, ex-alunos da universidade, que despertaram o desejo de entrar na carreira acadêmica para dar continuidade ou melhorar os cursos dos quais já faziam parte como alunos;

percebemos, então, que esses professores entraram na universidade com uma cobrança pessoal grande.

Outra característica apresentada pelos docentes é que a atividade intelectual acadêmica exige um constante aperfeiçoamento por parte dos professores e que cada atividade nova despende tempo, espaço, conhecimento e estrutura. Como é o caso de um professor ao se autoanalisar criticamente como pesquisador, segundo depoimento:

Não é problema de apoio, é problema de sobrecarga de atividade ou falta de foco. Pós-doutorado é uma pesquisa que você tem que elaborar, e daí eu acho que em uma trajetória acadêmica, ainda não me sinto um pesquisador, me sinto um arquiteto de prancheta e isso a universidade não entende e o curso não entende, por “n” motivos. (Professor, D.E., ano de entrada: 1995).

Trabalho da universidade tomava todo esse tempo, e a questão de preparar aula, eu sempre fui... Alguns acham que eu sou meio exagerado, mas assim: eu acho que a preparação de aula ela é uma coisa... Como tem muito conteúdo e você tem turmas diferentes e você tem a necessidade de estudar, é (um trabalho) muito grande. (Professor, 40 horas, ano de entrada: 1989).

Aqui, observamos a relação dos professores com a própria atividade acadêmica com as quais estão envolvidos e o comprometimento desses professores em ampliarem e melhorarem suas práticas. Percebemos que essa “autocobrança” pode ser elemento que contribui para a intensificação do trabalho docente. Outra questão muito específica, e que despende do docente atenção especial, é quanto ao cumprimento de suas obrigações e atenção aos prazos dos processos contidos dentro do espaço da universidade:

Eu entendi bem a lógica da universidade, eu tinha muito claro pra mim; eu senti logo no início assim, pela minha idade, eu achava, eu tinha dificuldades pela falta de experiência e maturidade de vida, principalmente porque no começo eu dava muita aula para pedagogia, que tinha alguns professores mais antigos, e eu era muito nova. Então, isso realmente me assustava um pouco, porque eu tinha pouca vivência de mundo, falta de experiência; eu tinha conteúdo porque eu estudava muito, então eu lia muito, eu tinha o domínio do conteúdo, mas eu não tinha, de fato, visão articulada, tinha uma visão política; eu

era muito limitada, muito dentro do meu mundinho, que eu vivia de acordo com minha idade e isso me assustava um pouco; era o que eu, realmente, tinha dificuldades. (Professora, D.E., ano de entrada: 1979).

As entrevistas analisadas por nós apontam, também, para falas de professores que se identificam com o ofício docente, mas que percebem em alguns colegas a escolha pela docência apenas como um complemento de renda, ou uma possibilidade para *status* com relação aos seus currículos:

A segunda coisa são condições de trabalho, a exacerbação de hora didática, o salário ruim faz com que as pessoas encarem a docência como um segundo trabalho. Elas são levadas a isso por causa do grau de exigência, entende? Um professor de arquitetura precisaria viajar todo ano, precisaria adquirir bibliografia nova, ter um computador atualizado, não é? Então, o salário não permite isso. (Professor, D.E., ano de entrada: 1995).

Assim como as necessidades específicas de área, percebemos uma característica unânime em todos os entrevistados, que são as implicações positivas ou negativas com relação à satisfação que sentem ao serem docentes. Porém, não deixam de apresentar suas preocupações com relação ao futuro da profissão e à qualidade na realização das atividades ligadas à profissão. As exigências, já mencionadas nesta pesquisa, por parte dos órgãos oficiais e governo federal, bem como pela própria universidade, implicam, muitas vezes, em trabalhos realizados de qualquer forma para o cumprimento das obrigatoriedades como se pode ver na fala a seguir:

Nós temos que discutir seriamente esse produtivismo; hoje tenho muita dúvida quando eu vou a congresso com três mil pessoas, daqui deve aproveitar 100 artigos que têm novidade, o resto é repetição, “requeentamento”, mas eu acho que os professores aprenderam a jogar a regra do jogo, foram bem bourdianos nesse sentido. Aprenderam as regras do jogo; ou jogam o jogo, porque é isso que o mundo contemporâneo está cobrando (...) a gente chegou num ponto de estar ligado o tempo todo, se atualizando e equalizando. Um exemplo: a notícia de três dias atrás você já esqueceu, ela está totalmente velha, mas eu acho que a gente ainda possa refletir na universidade, com todos os problemas. Então, eu tenho uma leitura muito positiva da universidade com todos os seus problemas. Não nego nenhum deles, mas acho que a gente ainda consegue ter o campo de reflexão. (Professora, D.E., ano de entrada: 1991).

O espaço de reflexão que se constitui na universidade é um aspecto enfatizado como relevante para o docente, que também aprendeu a jogar as regras do jogo e compreender as dinâmicas do campo acadêmico.

Para o presente estudo, a intensificação foi entendida como um processo, pelo fato de se perceber, como identificamos nos relatos dos professores, em seus percursos de trabalho dentro e fora da universidade, a existência de fases de intensificação que foram motivadas por diferentes contextos, estratégias organizacionais e inovação técnica. Sobre a intensificação, no contexto da pesquisa, emergiu um novo questionamento: houve de fato, um processo de intensificação ao longo das últimas décadas em função dos avanços tecnológicos, políticas públicas para a educação superior, exigências de produtividade, ampliação do número de vagas nas universidades públicas, ou o trabalho do professor de ensino superior sempre foi intenso? Sempre absorveu um número excessivo de atividades e que é “natural” a esta profissão? Para um dos entrevistados, o seu trabalho como professor sempre foi intenso, pela natureza da atividade e seu envolvimento, como podemos observar no relato a seguir:

Eu sempre acho que foram intensos; intensos assim, meu tempo sempre foi todo ocupado para fazer universidade. Então, sempre foi muito intenso. Diria que mais profundo hoje em dia. Talvez tenha diminuído até um pouco as atividades, mas elas estão mais profundas; eu sinto assim, um envolvimento maior nessa profundidade nas pesquisas, e eu acho que é a maturidade (profissional) mesmo, sabe? Eu entendo que é por aí que seria um caminho natural, na medida em que você pesquisa mais, você tem mais conhecimento, você se aprofunda mais, é natural isso da carreira. (Professora, D.E., ano de entrada: 1979).

Vale pensar que, ao representar o excesso de atividade como um processo natural na carreira docente, o professor legitima a intensificação, mas nem sempre percebe implicações na vida privada. Esse cenário ilustra a complexidade da análise da intensificação apresentada por Rosso (2008), no que se refere ao fato da intensificação ser um elemento que pode ser controlado e naturalizado pelo trabalhador. Ainda no relato do mesmo

professor, percebemos que a intensificação não ocorre de igual maneira para todos os professores:

Eu tenho colegas minhas que nunca fizeram o que eu fiz; nunca deram a mesma quantidade de aula. Nunca fizeram pesquisas - ou porque não quiseram, ou porque não tiveram oportunidades. (Professora, D.E., ano de entrada: 1979).

Isso significa que o rol de atividades do professor pode ampliar ou não, dependendo do engajamento individual, o que mais uma vez afirma nossa hipótese de que tanto a intensificação - enquanto processo - quanto a intensidade despendida para a realização das atividades, são diferentes para cada professor. Cabe analisarmos, também, quais as consequências da intensificação que não são aparentes (diferentemente de doenças do trabalho, por exemplo), mas que são subjetivas no processo de intensificação, como a naturalização do excesso e o desenvolvimento do sentimento de pertença à realidade intensa, como vemos na fala a seguir de um professor que estava afastado para assumir um cargo público e, ao voltar, teria tempo de serviço para a aposentadoria, porém não o fez, a saber:

Eu voltei, porque eu queria, porque eu podia me aposentar. Há três anos eu poderia me aposentar; já poderia ter me aposentado há três anos, mas entendi que eu precisava ainda voltar para universidade pra completar coisa que eu não tinha feito ainda e que eu queria fazer. Saí do Estado, assim, de uma atividade muito intensa que foi uma secretaria. [...] Me assustava muito parar de repente, frear. Eu disse, não; vou voltar para universidade e eu quero dar aula; eu tinha muito vontade de voltar dar aula, não é? Preparar aula. Eu sempre gostei muito de dar aula e aí falei no meu departamento que eu ia voltar; que eu estava pensando se eu me aposentava ou não. Daí o pessoal disse: "não, fica, não sei o que, vamos trabalhar junto" e acabei pegando as turmas de graduação e uma de pós-graduação; peguei, acho que três turmas; eu tinha uma carga horária de 14 horas-aula no primeiro semestre. (Professora, D.E., ano de entrada: 1979).

O depoimento revela outra dimensão do trabalho do professor que é a do sentido do trabalho. Um trabalho dotado de sentido (mesmo com todos os problemas que possa ter) não é visto ou concebido como peso, como sofrimento, pelo sujeito. Ele se reconhece no trabalho, se sente bem em fazê-lo

e por isso não se afasta. Por conta dessa percepção do docente, este depoimento acima é revelador no que tange ao sentido do trabalho.

Quando o trabalho é realizado assim, existe a possibilidade do indivíduo não senti-lo como fardo. Ao contrário, ele faz parte da sua vida. Podemos, então, perceber uma ambivalência entre o trabalho íntimo, com todas as suas angústias, sofrimentos e frustrações, e o trabalho realizado e reconhecido, que devolve ao docente a sensação de dever cumprido, de esforço válido.

Por isso, reafirmamos a complexidade em compreender os processos de intensificação que exigem um estudo coletivo, mas também um estudo praticamente individual das atividades, desmembrando-as e analisando cada atividade realizada pelos professores, bem como as condições objetivas de trabalho destes docentes e o esforço despendido. O relato que segue é mais um exemplo de microtarefas que consomem tempo, esforço mental e físico dos docentes:

Em verdade, o primeiro grande trabalho da gente já tomou uma tarefa enorme desses professores novos que entraram naquela época que era fazer a discussão das disciplinas do curso, redesenhar o currículo do curso, era um tema que a gente não conhecia, a gente tinha muita vontade de... A gente tinha sido do grêmio estudantil, tinha passado por processos sempre do lado, assim, da oposição aos docentes, não é? Depois, quando você está como docente que você vê como que você faz um novo currículo, um novo... Como que você revê uma bibliografia de disciplina, como você remonta uma disciplina, não é? Então, isso exigia muito, até porque os professores que estavam se aposentando não tinham menor interesse nisso. (Professor, D.E., ano de entrada: 1995).

Percebemos um processo de naturalização do excesso de atividades na medida em que os professores apresentam um envolvimento cada vez maior com um número amplo de atividades, como se percebe ainda na fala dos entrevistados:

Sem falar que, como eu era professor auxiliar, eu continuei dando consultoria e fazendo projeto por fora, em casa; então, quando eu não estava estudando, eu estava, na verdade, fazendo esse tipo de atividade; eu sou parecerista da Fundação Araucária, da revista da pós e da FAPESP; eu também recebia coisa pelo computador e terminava fazendo em casa, lia artigo, fazia isso, fazia aquilo.” (Professor, D.E., ano de entrada: 1995).

Eu estava nas comissões que preparavam as transições, que preparavam os documentos, a institucionalização disso. Quando as comissões lançadas pela PROGRAD, na época, e pelo CEPE, eu fui convidada a trabalhar pela educação, pelo setor de educação. Nesse momento, eu já estava na chefia de departamento e entendia um pouco dessa lógica da universidade; nesse novo momento da carreira, principalmente porque nós estávamos com uma carreira nova, constituição nova, eu entendi a lógica do funcionamento. Eu acho que isso me ajudou muito, tanto pra minha carreira quanto pra ajudar os outros. Por exemplo, foi criada a CPPD eu ajudava os outros a montar seus processos pra fazer a progressão funcional aqui dentro. (Professora, D.E., ano de entrada: 1979).

O depoimento revela, além de situações de carreira que ameaçam se institucionalizar, também o fato de que das muitas dinâmicas são instauradas com a participação dos docentes. Nesse sentido, podemos analisar que há um movimento externo à universidade que provoca mudanças na universidade e nas condições do trabalho, da carreira, etc. Há também, por conta das instâncias de decisão com a participação dos docentes, a anuência destes que, com a sua adaptação às regras, se configuram como uma dinâmica externa-interna. Não queremos com isso culpar ou responsabilizar o próprio professor, das condições melhores ou piores de trabalho, mas chamar atenção para o fato que os docentes também são agentes e refletem o movimento da própria sociedade. No caso, as novas práticas de gestão, de divisão de trabalho dentro da universidade, estão sendo absorvidas, também, pelas instâncias de divisão da universidade, como podemos observar no relato abaixo:

Tinha muita atividade de gestão e comissões; eu sempre fui muito metida, e aqui eu gostava de trabalhar nesta gestão pública, sobre as questões do CEPE, eu sempre entrava nas comissões para discutir a vida da universidade, que naquele momento estava se construindo uma nova universidade, colocando estatuto, colocando uma organização pedagógica na universidade. (Professora, D.E., ano de entrada: 1979).

Nesse sentido, quando olhamos para outras universidades pelo Brasil (observações empíricas) e para a UFPR, identificamos muitas diferenças entre elas. Embora todas estejam submetidas às orientações e diretrizes do MEC, do governo federal, sendo autarquias e tendo certa autonomia para implementar, interpretar, “aderir” ou não às lógicas vindas de órgãos externos, dependem

também dos gestores e forças internas e de como os professores pensam, decidem e implementam essas lógicas.

No caso da UFPR, vimos afirmações de docentes de que ela é bastante rígida no sentido de tender a aplicar as regras “externas”, sem muitas mediações e flexibilizações. Tal afirmação, no entanto, exigiria outra pesquisa; mas, alguns sinais dessa condição são encontrados, por exemplo, na forma como as comissões em âmbito administrativo e estratégico foram sendo constituídas ao longo dos anos e as decisões sendo tomadas, principalmente em décadas anteriores, mas que refletem na atualidade e nas condições de trabalho dos professores.

A pauta local de reivindicações da categoria, construída em 2009, e resgatada nas greves de 2011 e 2012, endossam a necessidade de se pensar em estratégias internas na universidade para minimizar, dentro do processo de intensificação, que é macro, alternativas para resolução das problemáticas micro, que também ampliam a intensificação do trabalho do professor. A saber, verifiquemos, no quadro abaixo, algumas das reivindicações levantadas pelos professores, representados pela APUFPR.

QUADRO 32-PAUTA LOCAL/APUFPR

PAUTA	REFERÊNCIA
Criação de um fórum para discutir os programas de pós-graduação no que se refere à transparência dos critérios de credenciamento e credenciamento de docentes, na utilização dos recursos; situações de adoecimento ocasionadas por assédio e outros fatores; que a carga horária dos docentes que participam em programas de outros departamentos ou setores seja computada na carga horária departamental do referido docente.	PÓS-GRADUAÇÃO
Desenvolvimento de um banco de dados único, com todas as informações pertinentes à vida profissional do docente, para viabilizar a progressão automática na carreira.	PROGRESSÕES
Regularização dos ambientes da UFPR de acordo com os laudos já realizados, que comprovam a insalubridade, e avaliação nos demais ambientes ainda não avaliados.	INFRAESTRUTURA
Manutenção da comissão de saúde do trabalhador composta pela APUFPR, SINDTEST e PROGEPE.	SAÚDE DO TRABALHADOR

Criação de um programa institucional de preparação para a aposentadoria.	APOSENTADORIA
Extensão nos direitos de creche a todos os docentes da UFPR, seguindo modelo já existente no Hospital de Clínicas.	CONDIÇÕES OBJETIVAS DE TRABALHO
Melhoria das condições que garantam a qualidade do ensino, pesquisa e extensão em todos os setores e, particularmente, naqueles que adequaram aos programas de adesão, aos projetos de expansão e/ou ampliação de vagas na universidade (Reuni, Expandir e outros).	INFRAESTRUTURA
Estabelecimento de número máximo de alunos por turno, respeitando a diversidade das situações curriculares.	CONDIÇÕES OBJETIVAS DE TRABALHO
Garantia de infraestrutura necessária para a realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão, sem a qual não devem ser abertos novos cursos e/ou vagas (especificar: salas, biblioteca, laboratório).	INFRAESTRUTURA
Transparência da distribuição da carga horária dos docentes, visando o respeito à legislação vigente na UFPR;	DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA
Melhorias na iluminação dos <i>Campi</i> , visando aumentar a segurança na UFPR.	INFRAESTRUTURA

FONTE: APUFPR

As reivindicações acima envolvem a melhoria das condições de trabalho, com relação a vários elementos diretamente relacionados ao trabalho do professor, e que permearam ao longo desta tese as narrativas dos docentes.

A pauta implica na solicitação de um fórum para debates relacionados aos programas de pós-graduação. Percebemos, em função do exposto nas

entrevistas, que os professores têm conhecimento das problemáticas que envolvem seu trabalho e que compreendem a necessidade de mais diálogos para minimizar tais problemáticas.

As demais solicitações da pauta estão vinculadas à infraestrutura, uma das temáticas latentes ao longo de nossa pesquisa, à distribuição de carga horária, às condições objetivas de trabalho, à saúde do trabalhador, às progressões e ao preparo docente para a aposentadoria.

Acreditamos que olhar para estas problemáticas e discuti-las a fim de tentar, mesmo que parcialmente, minimizá-las ou resolvê-las, possibilitaria uma redução da sensação de intensificação no cotidiano do trabalho docente. Percebemos durante a pesquisa que os agentes da intensificação são internos e externos à universidade e, portanto, se os fatores internos forem minimizados, possivelmente haverá mais fôlego para os debates que permeiam os elementos de intensificação coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: À GUIA DE CONCLUSÃO

O campo universitário reproduz na sua estrutura o campo o poder cuja ação própria de seleção e de inculcação contribui para reproduzir a estrutura. É na verdade no e por seu funcionamento como espaço de diferenças entre posições (e, da mesma maneira, entre as disposições de seus ocupantes) que se realiza, fora de toda a intervenção das consciências e das vontades individuais ou coletivas, a reprodução do espaço das posições diferentes que são constitutivas do campo do poder. Homo Academicus - (BOURDIEU, 2012, p.70)

Ao longo dessa tese empreendemos um esforço analítico a partir indagações-chave que nos permitiram sistematizar e construir a presente pesquisa, por meio de questões como: Por que analisar a intensificação do trabalho docente? No que difere a intensificação individual e coletiva e quais as implicações nas configurações do trabalho? Qual o limiar entre o trabalho docente visível e invisível? A partir disso, propomo-nos a refletir sobre o que a intensificação do trabalho representa para docentes do ensino superior público federal por meio de suas vivências cotidianas, com o intuito de analisar as atividades realizadas e as percepções individuais dos professores a respeito do próprio trabalho.

Consideramos que o percurso por nós realizado demonstrou a emergência da pesquisa social sobre a intensificação do trabalho do professor universitário, cuja investigação se deu com base na realidade dos professores da Universidade Federal do Paraná; essa pesquisa permitiu um diálogo e, ao mesmo tempo, corroborou com outras já existentes, referentes ao Sudeste, Nordeste e Centro-Oeste. Foi possível também, ao olharmos as particularidades do trabalho docente para dentro dos muros da universidade, descortinar o cotidiano e as condições objetivas de trabalho. Isso nos permitiu identificar as configurações do trabalho docente, o trabalho visível que ele realiza (as aulas, as pesquisas, as publicações, etc.), e também aquilo que é invisível aos olhos menos atentos, isto é, aqueles processos que ele estabelece, por exemplo, ao se deparar com uma nova ferramenta metodológica e todo o esforço de aprendizado despendido para utilizá-la; as

correções e revisões intermináveis de seus orientandos; os e-mails que responde a qualquer hora e dia; a orientação no corredor e no café; as inúmeras e necessárias interações que estabelece com outros docentes do Brasil e de outras partes do mundo; os inúmeros processos burocráticos a que deve responder para cada iniciativa que realiza dentro da universidade, dentre outras. Essas e outras questões foram abordadas durante a pesquisa sem a pretensão de esgotarmos essa temática emergente, mas com o intuito de elucidarmos algumas questões e apontarmos outras.

Embora nossa posição no campo empírico da presente tese tenha sido privilegiada - por sermos docente e discente da instituição pesquisada - tomamos como meta um esforço analítico empreendido para que nossas pré-noções não nos tornassem juízes com veredito antecipado, com suporte em nossas experiências com a organização do trabalho docente e os processos de intensificação, no qual estamos inseridos.

Procuramos, então, estabelecer um percurso metodológico que nos permitisse uma aproximação ainda mais intensa com o campo, mas que também possibilitasse um “olhar de fora”, que nos fizesse entender a intensificação enquanto processo contínuo, com características próprias e com agentes específicos. Nesse sentido, elaboramos algumas questões que nos permitiram estabelecer os caminhos a serem tomados para a execução desta tese. Essas questões serviram de diretrizes para compreendermos o nosso objeto, que foi a intensificação do trabalho docente.

Iniciamos por análises temporais de outros períodos e contextos que nos permitiram perceber que mesmo na Idade Média, Moderna e início da Contemporânea (Século XIX e início do XX), a carga de trabalho do professor exigia esforço mental, intelectual e emocional, uma vez que o trabalho sempre envolveu leituras, composição de planos de atividades e ensino, acrescidos de outras atividades complexas, como a pesquisa e a gestão.

Porém, quando pensamos no trabalho do professor na atualidade, reconfigurado, intensificado, flexível, perguntamo-nos em quais momentos históricos essas transformações ocorreram ou se essencialmente a natureza

do trabalho docente compõe um tipo de atividade, de esforço intelectual amplo, que está condenada a uma realidade intensificada.

Desta forma, nossa principal indagação ajudou a delinear o ponto de partida para esta investigação, uma vez que nossa hipótese foi a de que o trabalho do professor é intenso em função das suas características próprias, na medida em que as atividades que o envolvem exigem tempo e amplo esforço intelectual. Entretanto, vimos que as atividades docentes não ocorrem de maneira isolada; como elas são realizadas dentro de uma estrutura complexa - como a universidade - estão submetidas às condições objetivas que este espaço de trabalho oferece.

Esse cenário nos motivou a refletir sobre as crises sofridas pela universidade, processo pelo qual a estrutura universitária passou a estreitar laços com o mercado de trabalho por meio de pesquisas realizadas nas parcerias público-privadas e em função dos cursos oferecidos terem que atender novas demandas sociais e do trabalho. Essas particularidades atingiram as configurações do campo acadêmico e a ação de seus agentes, promovendo um processo de intensificação que se manifesta no cotidiano dos professores, no que tange à reorganização do trabalho.

No Brasil, percebemos que a configuração do trabalho docente, desde a criação dos primeiros institutos isolados e, posteriormente, das primeiras universidades, sempre implicou na realização de inúmeras ações - conforme exposto na tese - a partir da década de 1930, quando houve a criação do estatuto das universidades; esse documento regulamentou o funcionamento dessas instituições com a obrigatoriedade de ensino, certo nível de pesquisa e a participação docente nos cargos administrativos e nas tomadas de decisão dentro da universidade.

Nesse sentido, sentimo-nos provocados a compreender de que maneira o conjunto de atividades realizadas pelos docentes e sua ampliação foi elemento fundamental para o processo de intensificação do trabalho. Dessa forma, procuramos analisar as transformações ocorridas no mundo do trabalho, principalmente no que tange à compressão do tempo-espaço (Harvey, 2006) e a intensificação pela via de mais trabalho (Rosso, 2008).

Essa análise foi decisiva para identificarmos que a ampliação das atividades docentes foi recorrente nos últimos anos - com uma ressalva para o crescente número de atividades advindas da inserção das TIC's, que reorganizou as formas de execução do trabalho. Percebemos, então, que um elemento indispensável para analisar o processo de intensificação foi a compressão tempo-espço. Além da ampliação das atividades, o trabalhador passou a ter menos tempo para executá-las e, no caso do professor, houve cada vez mais trabalho para ser realizado em um espaço de tempo menor.

Com isso, a partir das narrativas dos professores de uma esfera local - da UFPR, porém não distante da realidade das demais universidades - pudemos analisar o trabalho do professor por meio de eixos de análise que nos ajudam a mapear as atividades docentes, com o intuito de relacionarmos os tempos despendidos para a execução das atividades e os tipos de atividades existentes.

Apontamos as percepções dos professores acerca de dez dimensões, entre elas a flexibilização do trabalho, percepção de processos de intensificação, condições objetivas de trabalho, relação com colegas de trabalho, relação tempo de trabalho e de não trabalho, relação espaço de trabalho e de não trabalho, identificação das quatro categorias: ensino, pesquisa, extensão e gestão, uso das tecnologias e suas implicações no trabalho, análise da própria carreira, percepção da intensificação individual e coletiva.

Embora seja uma pesquisa qualitativa - em que utilizamos a opinião de trinta entrevistados - a análise dessa amostra nos permitiu identificar que não há homogeneidade no que tange à intensificação. Acreditamos que, se nossa pesquisa abrangesse a totalidade dos professores, encontraríamos as mais diversas relações com o trabalho, bem como processos de intensificação diferentes. Com isso, essa temática aponta caminhos para outros estudos, inclusive comparativos com as demais instituições de ensino superior público brasileiro.

Dentro da amostra eleita, uma das variáveis foi a percepção da flexibilização do trabalho; os professores afirmam percebê-la nos diversos

tipos de atividades, conjuntamente com uma ampliação desenfreada de tarefas realizadas no cotidiano. Ressaltam que essas atividades surgem dentro da própria universidade, mas também aparecem de convites e possibilidades externas ao espaço universitário. Isso explica a dificuldade em mapear as atividades que compõem a intensificação individual, pois cada professor, dentro do perfil escolhido para esta pesquisa, realiza um rol amplo de atividades.

Com a ampliação dos tipos de atividade, esses professores relatam que percebem o processo de intensificação na medida em que há, cada vez mais, exigência pela produtividade, assim como acúmulo de tarefas, maior velocidade e ritmo para sua resolução; aqueles que assumem cargos administrativos são cobrados por prazo e resultados.

Dessa forma, as percepções de tempo de trabalho e de não trabalho, bem como espaços de trabalho e de não trabalho, percorrem uma fronteira difusa onde não se sabe ao certo quando é uma e quando é outra. A universidade não é o único espaço de trabalho; por meio do uso das tecnologias, é possível realizar algumas atividades em qualquer lugar, a qualquer tempo. Dentro dessa análise a pesquisa nos possibilitou refletir sobre uma questão deveras complexa, que é o fato de os professores terem autonomia para realizar parte de suas atividades em ambiente domiciliar. Ou seja, há uma naturalização do espaço residencial em ambiente que é possível - e muitas vezes preferível - realizar algumas atividades e os motivos encontrados foram os mais diversos como excesso de atividades, ausência de um espaço próprio e adequado para realizar determinados tipos de atividades, entre outros.

Outros importantes eixos de análise foram as reflexões a respeito das carreiras, em que os professores concluem que a carga de tarefas ampla e intensificada faz parte do perfil de atuação docente na universidade atual e que não é possível - ou não enxergam - outro tipo de possibilidade para organizar seu trabalho, senão com as configurações descritas acima. Porém, sob o ponto de vista do sociólogo pesquisador e analista da problemática, acreditamos que algumas medidas internas poderiam diluir em parte a intensificação. Temos uma hipótese de que a organização de carga horária igualitária, bem como a

distribuição homogênea dos cargos de gestão, entre outras medidas, poderia diminuir a progressão do processo de intensificação.

Finalizamos esta pesquisa afirmando que o trabalho do professor das universidades federais é intenso e que há um processo de intensificação que assombra as práticas docentes. Porém, esta não é uma realidade estanque; destacamos a internacionalização da pesquisa como um elemento que tende a ampliar ainda mais o trabalho docente e que exigirá pesquisas futuras a respeito.

Com as exigências das metas de produtivismo, aliadas à cobrança por publicação em revistas estrangeiras, os professores sofrem uma pressão para publicarem em outros idiomas. Prova disso foi a solicitação do governo federal para que professores e alunos das universidades públicas federais realizassem cursos de idiomas na modalidade *on line* e realizassem um determinado tipo de avaliação de proficiência.

Ressaltamos que somos amplamente a favor da divulgação das pesquisas brasileiras em revistas estrangeiras, porém os critérios para publicação nessas revistas são tão rigorosos a ponto de os professores precisarem se dedicar mais de um ano para obtenção de resultado positivo. Além disso, espera-se qualidade na publicação, mas a intensificação do trabalho dos docentes está presente no cotidiano e tende a se ampliar. Também não somos contrários à produção científica e ao incentivo às pesquisas em prol da inovação e tecnologia, porém, dentro do cenário apresentado, acreditamos haver muita dificuldade por parte dos docentes em contribuir constantemente, em função da sobrecarga de atividades.

Afirmamos que essa tese abre caminhos para futuras pesquisas a respeito da intensificação do trabalho docente, seja por meio da comparação entre as diferentes áreas dentro da universidade, de uma análise relacional entre os diferentes países, ou até mesmo dentro do próprio território brasileiro.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Aparecida A. **Educação: um novo patamar institucional, Novos Estudos**. Revista. n. 87, julho 2010, p. 131-143.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2000.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior – las lecciones derivadas de la experiencia**: Washington D.C.: BIRD, 1993.

BELLONI, Isaura. **A GED e a Política de Educação Superior. GT 11 – Política de Educação Superior**. 22ª Reunião anual da ANPED. 1999. Disponível em <http://www2.uerj.br/~anped11/>

BELLONI, I. **A gratificação de estímulo à docência: GED e a política de educação superior**. In: SGUISSARDI, V. (Org.). *Educação Superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.

BEGA, Maria Tarcisa. BERGONSI, Sandra Suely Soares. **Extensão universitária: institucionalização tardia**. In UFPR 100 ANOS. Org. Renato Lopes Leite e Ricardo Costa de Oliveira. Curitiba: ed. UFPR, 2012.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann CHAÚÍ, Marilena. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior** / Carlos Tünnermann Bernheim e Marilena de Souza Chauí. – Brasília : UNESCO, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Homo Academicus**. Florianópolis: Ed. UFSC: 2013.

_____. **O poder simbólico**. Lisboa: edições 70, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 475 de 26 agosto de 1987**. Brasília: MEC, 1987a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 94664 de 23 de julho de 1987**. Brasília: MEC, 1987b.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional Para Reformulação da Educação Superior. **Uma Nova Política para a Educação Superior: Relatório final**. Brasília: MEC, 1985.

BRASIL. Ministério dos Desportos e a Educação. **Estatuto das Universidades Brasileiras**. 1931.

BRASIL. Ministério da Educação. **Anteprojeto de Lei: versão preliminar de 06 de dezembro de 2004**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reforma da Educação Superior: reafirmando princípios e consolidando diretrizes da Reforma da Educação Superior.** Documento II. Brasília: MEC, Disponível em: www.universidadepublica.org.

BRASIL, **LDBN – Lei e Diretrizes de Base da Educação Nacional**, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> - acesso em julho de 2013

BRIDI. Maria Aparecida, ARAÚJO, Silvia Araújo e MOTIM, Benilde Lenzi. **Ensinar e Aprender Sociologia.** São Paulo: Contexto, 2009.

BRIDI. Maria Aparecida. **Trabalhadores dos anos 2000. O sentido de ação coletiva na fábrica de nova geração.** São Paulo: Ltr., 2009.

BROCKLISS, Laurence. **Os Curricula.** in **Uma História da Universidade na Europa. Volume II. A universidade na Europa Moderna (1500-1800).** Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, Imprensa Nacional, Casa da Moeda, p. 543-594, 2002.

CAPES/MEC. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 – PNPG 2011-2020 –.**Brasil, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de NívelSuperior. Volumes I. Brasília, DF: Capes, 2010a.

CAPES/MEC. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 – PNPG 2011-2020 –.**Brasil, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de NívelSuperior. Volumes II. Brasília, DF: Capes, 2010b.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura;** v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CARDOSO, Ana Claudia Moreira. **Tempos de Trabalho, tempos de não trabalho: disputas em torno da jornada do trabalhador.** São Paulo , Annablume, 2009.

CASTEL, Robert. “Introdução”, “Cap. VIII – A nova questão social”, “Conclusão– o individualismo negativo”. In: **As metamorfoses da questão social.** Petrópolis: Editora Vozes,2003.272

_____. “**As Metamorfoses do Trabalho**”. In: FIORI, José Luís; LOURENÇO, MartaSkinner & NORONHA, José Carvalho. *Globalização: o fato e o mito.* RJ: Editora UERJ,1998. Pp. 148-163.

CATTANI, ANTONIO DAVID (org). **Trabalho e Tecnologia. Dicionário crítico.** Rio Grande do Sul: Editora Vozes, 1997.

COLETÂNEA, APUFPR-ssind – **50 Anos de História.** Fascículo 3, Imprensa, 2010.

_____. **50 Anos de História.** Fascículo 5, Imprensa, 2010.

_____. **50 Anos de História**. Fascículo 6, Imprensa, 2010.

CORDEIRO, Marina de Carvalho. **“Você tem tempo?” Uma análise das vivências temporais dos cientistas sociais na sociedade contemporânea**. Tese de doutorado. 303 pg. UFRJ, 2013.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino Superior e Universidade no Brasil**. In: **Lopes, E.M.T. et al. 500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **“Tempo de trabalho”**. In: CATTANI, Antonio David. 2007.;

DEVEZIES, Philippe. **Intensification.Danger : le travail rétréci**. *Revue Santé & Travail* .(nº57, janvier 2007, p. 30-33).

DURHAM, Eunice. **“A Pós-graduação em Ciências Sociais”**. In: Martins, Carlos Benedito (org.). **Para onde vai a Pós-graduação em Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Edusc, 2005. pp. 169-182.

DURHAM, Eunice. **A educação no governo Fernando Henrique Cardoso**. In *Tempo Social. Revista de Sociologia da USP*. São Paulo – V.11, nº2, FFLCH,1989.

FERNEX, A. **Intensité du travail, définition, mesure, evolution**. *Colloque Intensification du Travail*. Centre d’Études de l’Emploi, Paris, 2000.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de Interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERNANDES, Florestan. **Universidade Brasileira: Reforma ou revolução?**. São Paulo: Alfa-Omega, 1966.

FLICK, Uwe. **Introdução a Metodologia da Pesquisa**. Porto Alegre: penso: 2013.

FRIJHOFF, Willem., **Os Modelos . Volume II. A universidade na Europa Moderna (1500-1800)**. Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, Imprensa Nacional, Casa da Moeda, p.39-99, 2002.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1993.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Ed. 34, 2003.

KREIN, DARI JOSÉ. **O aprofundamento da flexibilização das relações de trabalho no Brasil nos anos 90**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas, 2001.

LEBARON, Frédéric. **A sociologia de A a Z. 250 palavras para compreender**. Escolar Editora. Lisboa: 2009.

LE GOFF, J. **A civilização do Ocidente medieval**. Bauru: Edusc, 2005

LEMOES, Denise Vieira da Silva. **Alienação no trabalho docente? O professor no centro da contradição**. Tese de Doutorado. 277 pgs. UFBA, 2007.

LOJKINE, J. **A revolução informacional**. São Paulo: Cortez, 1995 (Cap. VIII – O consórcio entre informação e produção).

LUCENA, Carlos. SILVA JR., João dos Reis (org). **Trabalho e Educação no Século XXI**. São Paulo: Xamã, 2012.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANCIBO, Denise. **Trabalho docente: novos processos de trabalho e resistência coletiva**. 2008. Disponível em <http://nupet.iesp.uerj.br/arquivos/mancibo.pdf>

MARTIN, Scott. **Globalização e imbricamento da flexibilidade do trabalho: perspectivas contemporâneas da indústria automobilística nas Américas (Brasil, México e Estados Unidos)**. In: GUIMARÃES, Nadya; MARTIN, Scott (Orgs.). Competitividade e desenvolvimento; atores e instituições locais. São Paulo: Edit. SENAC São Paulo, 2001.

MARX, K. **O capital – Teorias da Mais-valia**. V. I. São Paulo: Difel, 1980.

ORTEGA Y GASSET. **Mision de la universidad**. Madri, 2010.

OIT -ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **As condições de trabalho do pessoal docente**. Genebra, 1981. Disponível <http://www.oitbrasil.org.br/info/publ.php> - Acessado em 30.08.2007

PAILHÉ A., 2006, « L'intensité du travail s'allège-t-elle avec l'âge ? » in Askenazy P., Cartron D., de Coninck F., Gollac M. (dir.), Organisation et intensité du travail, Octarès Editions (entreprise, travail, emploi), pp 201-212.

PIRES, Maria Laura Bittencourt. **Ensino Superior: Da ruptura à inovação**. Lisboa: Universidade Católica Editora: 2007.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. **Variações sobre a Técnica de Gravador no registro da informação vida**. São Paulo: TA Queiroz, 1991.

QUIVY Raymond. CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em Ciências Sociais**. Gradiva Editora. Lisboa, 2013.

ROSSO, Sadi Dal. **Mais trabalho!: a intensificação do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Intensificação do labor docente**. In: SILVA JÚNIOR, J. dos R.; CATANI, A. M.; MENEGHEL, S. M. (Org.). *A cultura da universidade pública brasileira: mercantilização do conhecimento e certificação em massa*. São Paulo: Xamã, 2011, p. 9-28.

_____. **“Tempo de trabalho”**. In: CATTANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena. (Org.). *Dicionário de Trabalho e Tecnologia*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS. pp. 307-311, 2006.

_____. **Associativismo e sindicalismo em educação – Organização e lutas**. Brasília: Paralelo15, 2011.

RUBIÃO, André. **História da Universidade. Genealogia para um modelo participativo**. Coimbra: Ed Almedina, 2013.

SAMAIO. H. **Evolução do Ensino Superior brasileiro, 1808-1990**. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de pesquisa Brasileiro da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1991.

SENNETT, Richard. **A Corrosão do Caráter: o desaparecimento das virtudes com o novo capitalismo**. 1ª Edição. Rio de Janeiro: BestBolso, 2012.

SGUISSARDI, Valdemar. SILVA JR., João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais: Pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. SILVA JR., João dos Reis. **Novas Faces da educação superior no Brasil: Reforma do Estado e mudanças na produção**. São Paulo: Cortez, 2001.

SIQUEIRA, Márcia Dalledone. **A história da ciência/pesquisa na UFPR**. In UFPR 100 ANOS. Org. Renato Lopes Leite e Ricardo Costa de Oliveira. Curitiba: ed. UFPR, 2013.

SIQUEIRA, Márcia Dalledone. **Universidade Federal do Paraná: 100 anos**. Curitiba, ed. UFPR, 2012.

SOUSA SANTOS, Boaventura. ALMEIDA FILHO, Naomar. **A Universidade no Século XXI: Para uma universidade nova**. Coimbra: Almedina/CES, 2008.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. Coimbra: Almedina/CES, 2013.

TAUILE, José Ricardo. **Para (re)construir o Brasil contemporâneo; trabalho, tecnologia e acumulação**. Rio de Janeiro, Contraponto, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e Universidade**. UFRJ .Rio de janeiro, 1998.

VALLE, Marcos José. **PROUNI: política pública de acesso ao ensino superior ou privatização?** Dissertação de Mestrado. 111 pg. Universidade Tuiuti, 2009.

VANDERMERSH. Peter A., **Os Docentes in Uma História da Universidade na Europa**. Volume II. A universidade na Europa Moderna (1500-1800). Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, Imprensa Nacional, Casa da Moeda, p. 201-245, 2002.

VERGER, Jacques. **Os professores**. Volume I. In As universidades na Idade Média. Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, Imprensa Nacional, Casa da Moeda, p. 143-167, 1996..

VIEIRA, Carlos Eduardo. CAMPOS, Nívio. **Intelectuais e o processo de formação da universidade Federal do Paraná**. In UFPR 100 ANOS. Org. renato Lopes Leite e Ricardo Costa de Oliveira. Curitiba: ed. UFPR, 2012.

WACHOW ICZ, Ruy Christovam. **Universidade do Mate**: História da UFPR. Editora UFPR.,2006.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. Oxford University Press. Ed. Brasileira: 1979.

_____. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1967

Sites Consultados para levantamento de dados

www.ufpr.br

<http://portal.inep.gov.br/>

<http://portal.mec.gov.br/>

ANPOCS: <http://www.anpocs.org/portal/>

CAPES: www.capes.gov.br.

CNPQ: <http://www.cnpq.br/web>

Planalto: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/Decreto/D6096.htm. Plataforma lattes; <http://buscatextual.cnpq.br/>

REUNI: http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=28. Acesso em 04.04.2013.

SBS: <http://www.sbsociologia.com.br/>

<http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho-comite-cientifico/grupos-de-trabalho/grupos-de-trabalho/gt09>

<http://www.oitbrasil.org.br/document>

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ADORNO, Theodor W. *Indústria Cultural e sociedade*. São Paulo: paz e Terra, 2002.

BRIDI, M. A . *Trabalhadores dos anos 2000. O sentido de ação coletiva na fábrica de nova geração*. São Paulo: LTr., 2009.

BOLTANSKI, L. ; CHIAPELLO, E. *O novo espírito do capitalismo*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2009

DOWBOR, Ladislau: *O que acontece com o trabalho?*, 3ª edição atualizada, Senac, São Paulo, 2006.

DURKHEIM, E. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

DURKHEIM, Émile. “Prefácio à segunda edição”; “Introdução”; Livro I, caps. 1-2-3-6-7; Livro II, cap.1; Livro III, cap.1; “Conclusão”. In: *Da Divisão do Trabalho Social*. SãoPaulo: Martins Fontes, 2004.

ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. RJ, Zahar Editores, 1998, 165p.

_____. *A Sociedade dos Indivíduos*. RJ, Zahar Editores, 1994, 201p.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Autonomia e gestão e o cerco à universidade*. Ciência e Cultura, São Paulo, 39(11):1045-56, nov. 1987.

GIDDENS, Anthony. “Durkheim e a questão do individualismo”. In: GIDDENS, Anthony. *Política, sociologia e teoria social: encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

DOWBOR, Ladislau: *O que acontece com o trabalho?*, 3ª edição atualizada, Senac, São Paulo, 2006.

LA GARZA TOLEDO, Enrique de, et. al. *Para um conceito ampliado de trabalho, de controle, de regulação e de construção social da ocupação: os “outros trabalhos”*. In: LEITE, Marcia; ARAÚJO, Angela M. C. *O trabalho reconfigurado: Ensaio sobre o Brasil e México*. São Paulo: Annablume, 2009.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

Pesquisa de Tese de Doutorado: Flexibilização do trabalho: uma análise das atividades de professores de instituições de ensino superior públicas do Paraná.

FICHA Nº :

DADOS PESSOAIS

NOME	
ESTADO CIVIL	
LOCAL NASC.	
DATA NASC.	
SEXO	
MUNICÍPIO ONDE RESIDE	

FORMAÇÃO ACADÊMICA (fonte primária lattes; se tiver mais cursos, indique os mais diretamente relacionados à sua atuação profissional)

Curso de GRADUAÇÃO, CONCLUSÃO/INSTITUIÇÃO:	
Curso de ESPECIALIZAÇÃO, CONCLUSÃO/INSTITUIÇÃO	

Curso de MESTRADO, CONCLUSÃO/INSTITUIÇÃO	
Curso de DOUTORADO, CONCLUSÃO/INSTITUIÇÃO	
Curso de PÓS-DOUTORADO, CONCLUSÃO/INSTITUIÇÃO	
OUTROS CURSOS DE GRADUAÇÃO OU PÓS, REALIZADOS:	

EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR – quanto à atuação

PRINCIPAL ESPECIALIDADE/ÁREA de atuação	
---	--

NÍVEL DE ENSINO	TEMPO DE ATUAÇÃO	ENSINO PÚBLICO	PRIVADO
ENSINO FUNDAMENTAL			
ENSINO MÉDIO			
ENSINO SUPERIOR			

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Nº:

A - TRAJETÓRIA PROFISSIONAL – ANTERIOR A UNIVERSIDADE:

1. Primeiro emprego (idade que iniciou, função e ramo em que trabalhou):
2. Outras funções que exerceu antes de entrar para a carreira docente?:
3. Como e quando surgiu seu interesse pela docência? E no ensino superior?

A.1 – Histórico da entrada na UFPR

RETROSPECTIVA DO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE - UFPR

Como e quando entrou como docente, na UFPR?

Qual foi seu contrato inicial? (Estatutário; CLT; Substituto; Visitante; Outro).

Qual foi seu regime de trabalho inicial? (20 horas; 40 horas; Dedicação Exclusiva?).

Em que categoria da carreira se deu seu acesso? (auxiliar, assistente, adjunto, associado, titular, outro).

B – DESCRIÇÃO DAS CONDIÇÕES OBJETIVAS DE TRABALHO

B.1- Nos anos iniciais de trabalho como docente na Universidade, quais atividades desenvolvia?

Qual era sua carga horária semanal média de aulas?
Você orientava bolsistas/voluntários (IC/Monit/B.Perman.e outras) estagiários, monografias ou TCCs, na graduação? Quantos em média, por semestre/ano?
Você orientava alunos de pós-graduação (Mestrado, Doutorado, Especialização)? Quantos em média, por ano?
Você desenvolvia pesquisa individual ou coletiva?
Ministrava cursos/coordenava projetos/programas de extensão?

Coordenava projetos como PET, Licenciatar, Intercâmbio e outros no âmbito do ensino?
Ocupou cargos/funções de caráter administrativo, como em laboratórios, coordenações, chefias ou outros? Quais?
Você tinha um espaço (gabinete) para trabalhar na UFPR? Descreva brevemente seu ambiente de trabalho? Levava trabalho para casa?
Onde preparava suas aulas?
Recebeu apoio dos colegas no início de sua carreira?
Quem era responsável em fornecer o material bibliográfico e outros materiais de consumo para o professor e para os estudantes?
As condições de trabalho na época (bibliotecas, laboratórios, salas, materiais, equipamentos, registro acadêmico, atuação das secretarias) eram adequadas e suficientes para que o professor desenvolvesse um bom trabalho? Explique.
Para fazer seu trabalho você dependia de equipamentos e programas informatizados? (cite o que você usava para as aulas, pesquisa e para os registros acadêmicos e administrativos, relatórios, etc.).
Você precisava participar de reuniões administrativas?
Você participava de associação docente, sindicato, mobilizações em prol da carreira?
No início de sua carreira como docente de ensino superior, qual a percentagem ocupada por seu trabalho, em relação às demais atividades e rotinas desenvolvidas em sua vida (trabalho em relação ao estudo, família, filhos, lazer, descanso, etc.)
Fale mais sobre sua impressão acerca da carreira docente, quando iniciou na UFPR. (relação entre tempo de trabalho e de não trabalho, dedicação a família, convivência com colegas e amigos, relação com os alunos, com as instâncias administrativas e acadêmicas da Universidade, trabalho conjunto, etc.).
O que mais o realizava e o que era mais difícil no período inicial da carreira? Quais eram suas expectativas em relação à carreira?

B.2- Descreva as atividades desenvolvidas por você HOJE na universidade.

Considerando suas atividades enquanto docente na UFPR nos últimos anos, descreva sua rotina (número de turmas, de alunos por turma, de programas/planos de ensino, cursos em que atua, pesquisas que desenvolve, atividades de extensão, comissões e/ou cargos administrativos de que participa, relatórios, registros acadêmicos e sistemas informacionais que precisa acessar, alimentar com informações e usar rotineiramente, etc.).

Hoje, qual sua carga horária semanal média de aulas?
Você orienta bolsistas/voluntários (IC/Monit/B.Perman.e outras) estagiários, monografias ou TCCs, na graduação? Quantos em média, por semestre/ano?
Você orientava alunos de pós-graduação (Mestrado, Doutorado, Especialização)? Quantos em média, por ano?
Você desenvolve pesquisa individual ou coletiva?
Coordena projetos como PET, Licenciatar, Intercâmbio e outros no âmbito do ensino?
Ministra cursos/coordena projetos/programas de extensão?
Ocupa ou ocupou recentemente, cargos/funções de caráter administrativo, como em laboratórios, coordenações, chefias, ou outros?
Você tem um espaço (gabinete) para trabalhar na UFPR? Leva trabalho para casa? Onde prepara suas aulas? Recebe apoio dos colegas na realização de suas atividades? Que tipo de apoio?
Quantas horas você fica na UFPR, por semana, além das aulas? Quantas horas por semana trabalha em casa? Fale sobre o rendimento de seu trabalho e das condições em que ele se realiza, em casa e na UFPR? Qual sua preferência (trabalhar em casa ou na UFPR?) e porque?
Quem é responsável em fornecer o material bibliográfico e outros materiais de consumo para o professor e para os estudantes?
As condições de trabalho atualmente (bibliotecas, laboratórios, salas, materiais, equipamentos, registro acadêmico, atuação das secretarias) são adequadas e suficientes para que o professor desenvolva um bom trabalho? Explique.
Para fazer seu trabalho você depende de equipamentos e programas informatizados? (cite o que você usa para as aulas, pesquisas e para os registros acadêmicos e administrativos, relatórios, etc.)
Você precisa participar de reuniões administrativas? Quantas em média, por mês?
Você participa de associação docente, sindicato, mobilizações em prol da carreira? Justifique.
Atualmente, como docente de ensino superior, qual a percentagem ocupada por seu trabalho, em relação às demais atividades e rotinas desenvolvidas em sua vida (trabalho em relação aos estudos, família, filhos, lazer, descanso, etc.) Explique.
Fale mais sobre sua impressão acerca da carreira docente e das rotinas de trabalho hoje, na UFPR (relação entre tempo de trabalho e de não trabalho, dedicação à família, convivência com colegas e amigos, relação com os alunos, com as instâncias administrativas e acadêmicas da Universidade, trabalho conjunto, serviços de apoio para realizar suas atividades, etc.).

O que mais o realiza e o que é mais difícil hoje, para o docente de ensino superior? Quais são suas expectativas em relação a sua carreira e seu trabalho como docente na UFPR? Quais suas perspectivas quanto ao futuro?
Você realiza trabalho a distância, via internet, de sua residência e/ou de outros lugares? Cite alguns desses trabalhos.
Descreva os tipos de atividades mediadas por sistemas informacionais, que você realiza. Em que estes sistemas o/a auxiliam no exercício de sua profissão, em especial nas atividades fim (ensino, pesquisa, extensão)?
Até que ponto os sistemas informacionais amenizam a carga de trabalho burocrático do professor, na realização das atividades meio (registro e controle acadêmico, relatórios, cadastros, prestação de contas, elaboração de projetos/propostas para editais e eventos, currículos, etc.)? Dê sua opinião.
Você considera que os docentes contam hoje com equipamentos e suportes tecnológicos adequados para realização de seu trabalho?
Os serviços de apoio técnico-administrativos, são satisfatórios? E, quanto ao quadro técnico da área de informática (funcionários do CCE e dos setores), como se estabelece essa interação dos docentes com os técnicos da informática? Há funcionários suficientes para atender às demandas dos professores? Comente.

C – SOBRE AS MUDANÇAS NA CARREIRA DOCENTE E NAS ATIVIDADES LIGADAS AO SEU TRABALHO, RESPONDA:

Comparando o início de sua carreira e o período recente, quais foram as principais mudanças que ocorreram na carreira docente? Você participou na discussão e construção de tais alterações, consolidadas em leis e resoluções? A que você atribui estas mudanças?
Você está satisfeito com a carreira docente, como ela se configura hoje? (salário, condições de trabalho, atribuições, outros).
O que você considera que precisaria ser modificado, em termos de carreira e porquê?
Quais atribuições que você considera fundamentais na atuação dos docentes do Ensino Superior? (atividades fim, etc.)
As atividades burocráticas e as tarefas administrativas realizadas pelos docentes poderiam ser realizadas por outros funcionários? A que você atribui o repasse de muitas destas atividades aos docentes?
O que você considera mais difícil hoje, em seu cotidiano de trabalho?
Quais suas expectativas em termos de melhorias, no trabalho?
Você sente que tem havido uma intensificação e/ou acúmulo de trabalho, no caso dos

docentes?

Ou acha que, pelo contrário, o trabalho dos docentes hoje, foi facilitado e sua carga reduzida? Justifique sua resposta.

Caso concorde que houve intensificação e acúmulo de trabalho, indique os possíveis motivos dessa sobrecarga:

1. Múltiplas funções foram atribuídas aos docentes devido ao excesso de controles burocráticos, associado à redução dos cargos intermediários dos técnico-administrativos e a redução do número de funcionários em geral;
2. Os sistemas informatizados permitiram uma centralização do controle burocrático e o cruzamento de informações, dispensando o trabalho de funcionários técnico-administrativos e repassando as funções de alimentação dos diversos bancos de dados aos professores, mediante uso de senhas;
3. O aumento da visibilidade dos profissionais do ensino superior (docentes-pesquisadores) e dos produtos de seu trabalho, graças à exposição proporcionada pelos sistemas informatizados, faz com que estes sejam chamados a assumir atividades cada vez mais diversificadas e intensifiquem suas atividades (ex.: bancas, palestras, congressos, publicações, org. de eventos, grupos de pesquisa, comissões de avaliação, pareceristas, etc.);
4. Tem havido uma relativa mas contínua diminuição do quadro de docentes efetivos, das Universidades, considerando-se o aumento no número de alunos, turmas e novos cursos, o que implica em acúmulo de trabalho;
5. Por um longo período não se realizou concurso público para docentes e técnico-administrativos das Universidades, o que, somado às novas exigências de qualificação permanente, faz com que as atividades precisem ser intensificadas e se contrate substitutos. Como aos substitutos não se pode atribuir ou exigir múltiplas tarefas, aos efetivos cabe assumir mais trabalho.
6. Outros motivos explicariam uma possível sobrecarga de trabalho dos docentes. Explique.

ANEXO 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA – PESQUISA
DE DOUTORADO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

Eu, _____
_____, de nacionalidade _____, estado civil _____ RG nº: _____, profissão: _____, trabalhador na área de _____ estou sendo convidado (a) a participar da pesquisa científica de doutorado denominada Flexibilização do trabalho: uma análise das atividades de professores de instituições de ensino superior públicas do Paraná., desenvolvida pela doutoranda Fernanda Landolfi Maia, RG n.7908207-4 do Programa de Pós-Graduação em Sociologia/UFPR, sob orientação da professora Dra. Benilde M. Lenzi Motim. Os dados e informações por mim fornecidos, mediante questionário e/ou entrevista, serão utilizados na pesquisa mencionada que resultará em Tese de Doutorado, podendo contribuir para os objetivos da pesquisa acima mencionados. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada e meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa me identificar será mantido em sigilo. Estou certo(a) de que poderei interromper o questionário/entrevista a qualquer momento, solicitar a retirada de trechos da mesma ou me recusar a prestá-la. Foi-me assegurada toda assistência e informação necessária, evitando a exposição pessoal, social ou profissional. Sei que me é garantido livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa e suas consequências e a tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Enfim, tendo sido orientado quanto ao conteúdo deste termo, que foi lido e compreendido, assim como a natureza e o objetivo do estudo, manifesto meu livre consentimento em participar da pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação, conforme resolução nº 196/96 que rege as normas para pesquisa.

Curitiba, ____ de _____ de 2012

Pesquisado (a):

Pesquisador:

ANEXO 2

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior Ficha de Avaliação

Ficha de Avaliação do Programa

Período de Avaliação
Área de Avaliação
IES
Programa
Modalidade

Etapa:

Curso	Nível	Ano de Início	Término
	Doutorado		
	Mestrado		

DADOS DISPONÍVEIS NA COLETA DE DADOS

Curso	Nível	Ano	Ano	Ano
	Doutorado			
	Mestrado			

1- PROPOSTA DO PROGRAMA

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
1.1. Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular.	40.00	
1.2. Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área.	40.00	
1.3. Infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.	20.00	
Comissão:		

2 – CORPO DOCENTE.

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
2.1. Perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa.	20.00	
2.2. Adequação e dedicação dos docentes permanentes com relação às atividades de pesquisa e de formação do programa.	30.00	
2.3. Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa	40.00	
2.4. Contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG, quanto (conforme a área) na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação.	10.00	
Comissão:		

3-CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES.

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
3.1. Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.	15.00	
3.2. Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação em relação aos docentes do programa	15.00	
3.3. Qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação (no caso de IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à área..	55.00	
3.4. Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.	15.00	
Comissão:		

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior
Ficha de Avaliação

_4- PRODUÇÃO INTELECTUAL.

Itens de Avaliação	Peso
---------------------------	-------------

Avaliação	
4.1. Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.	55.00
4.2. Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa	30.00
4.3. Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes.	15.00
Comissão:	
Apreciação:	

5- INSERÇÃO SOCIAL.

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
5.1. Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa	50.00	
5.2. Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionado à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.	30.00	
5.3 - Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação.	20.00	
Comissão:		
Apreciação:		

Qualidade dos dados

Quesitos	Qualidade
1 - PROPOSTA DO PROGRAMA	
2 - CORPO DOCENTE	
3 - CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES	
4 - PRODUÇÃO INTELECTUAL	
5 - INSERÇÃO SOCIAL	
Comissão:	
Apreciação:	

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior
Ficha de Avaliação

Conceito/Nota CA

Quesitos	Peso	Avaliação da Comissão
1 - PROPOSTA DO PROGRAMA	00.00	
2 - CORPO DOCENTE	20.00	
3 - CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES	35.00	
4 - PRODUÇÃO INTELECTUAL	35.00	
5 - INSERÇÃO SOCIAL	10.00	
DATA DA CHANCELA	Conceito	
Comissão:		

Comissão:		Nota
Apreciação:		

Complementos

- I. A CAPES deve promover visita de consultores ao Programa?
- II. Justificativa da recomendação de visita ao programa.
- III. Apreciações ou sugestões complementares sobre a situação ou desempenho do programa.
- IV. Recomendações da Comissão ao Programa.
- V. A Comissão recomenda mudança de área de avaliação?

Área Indicada:

Justificativa da recomendação de mudança de área de avaliação do programa (em caso afirmativo)